

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF
MONOGRAFIA II

**O COMPONENTE CURRICULAR “LAZER” NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SERGIPE**

JANISSON DOS SANTOS

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

Setembro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF
MONOGRAFIA II

**O COMPONENTE CURRICULAR “LAZER” NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SERGIPE**

JANISSON DOS SANTOS

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do curso de Licenciatura em Educação
Física na disciplina Monografia II na Universidade
Federal de Sergipe.

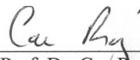
ORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

Setembro de 2016

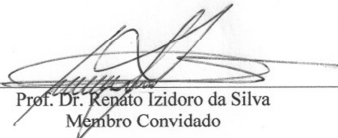
JANISSON DOS SANTOS

**O COMPONENTE CURRICULAR “LAZER” NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SERGIPE**

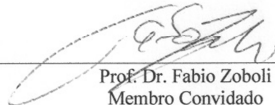
Monografia aprovada como requisito para obtenção do título de Licenciado no curso de
Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.



Prof. Dr. Caê Rodrigues
Orientador



Prof. Dr. Renato Izidoro da Silva
Membro Convidado



Prof. Dr. Fabio Zoboli
Membro Convidado

São Cristóvão, 28/09/2016

*Dedico este trabalho ao Pai celeste pela
inspiração, sem a qual nada poderia fazer; à
minha mãe, razão pela qual este sonho tornou-
se possível; à minha noiva, minha parceira em
todos os momentos; aos meus amigos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela inspiração para escrever este trabalho. Estendo meu agradecimento ao meu orientador, o Professor Cae Rodrigues, sem o qual essa obra não teria ganhado força, agradeço por sua paciência, compreensão, aos conselhos dados, a simplicidade e humildade que sempre me orientava, pelo compromisso desde as primeiras conversas. Por tudo isso, pela pessoa que é, ocupará sempre uma página especial em minha história.

Agradeço de modo especial a minha mãe, dona Maria Aparecida, que lutou muito para que eu pudesse sentar nos bancos escolares, bem como o Universitário. Agradeço pelas renúncias feitas por ela para que eu pudesse seguir nos estudos Agradeço pelas palavras de incentivo quando nos dias de chuva que a cama “insistia em me segurar” eu escutava sua voz dizendo: - acorda, vai tomar banho, já está na hora de ir à escola. Agradeço pelos dias em que saía da lavoura toda suja de terra, cansada para ir ao colégio receber meus livros didáticos. Espero um dia retribuir tamanho esforço.

Agora destino meus agradecimentos à minha companheira Angela Mota Passos nesses quatro anos de vida acadêmica, pelas broncas sempre que necessário, por ser meu porto seguro diante dos desafios da vida e para concluir este trabalho.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida estudantil, desde as primeiras letras. Agradeço aos professores do departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe por todos os ensinamentos durante esses quatro anos. Foram vocês que despertaram em mim o amor pela pesquisa, que alimentaram meu amor pela escrita. A vocês o meu mais sincero muito obrigado.

Não poderia esquecer os amigos e parceiros de trabalhos que fiz nesses quatro anos de universidade. Amigos que batalharam junto comigo, especialmente, Edson Lucas, a voz da razão, quando a paciência já me faltava; Ao amigo Bruno Tavares, Lorany Rosa, Manoel Afonso, David “o lobo”, Samuel, Ítalo “o pelôco”, Airtton Sena, Adeládio e Geogledson, Brian Lenon. A vocês amigos, Muito obrigado.

“Cem vezes todos os dias lembro a mim mesmo que minha vida interior e exterior depende dos trabalhos de outros homens, vivos ou mortos, e que devo esforçar-me a fim de devolver na mesma medida que recebi”.

(Albert Einstein).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como o lazer está sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado de Sergipe, de modo específico, quais são as teorias e conceitos que estão sendo desenvolvidos. Desse modo, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: de que modo às instituições de ensino superior do estado de Sergipe estão desenvolvendo o componente curricular “lazer” em seus cursos de formação de professores de Educação Física? A apresentação da pesquisa é estruturada em três capítulos: o primeiro apresenta as questões referentes ao currículo; o segundo as questões referentes ao lazer, conceitos e teorias; o terceiro destinou-se à análise dos dados a partir da análise textual discursiva. Os dados foram compostos por programas de disciplinas que desenvolvem o lazer e que fazem parte de grades curriculares de cursos de Educação Física em instituições de ensino superior no estado de Sergipe, além de entrevistas com professores e alunos envolvidos nas disciplinas. Aos analisarmos as três disciplinas concluímos que há evidências das abordagens fenomenológica (uma disciplina) e positivista (duas disciplinas) tanto na forma (predominante) em que as disciplinas são desenvolvidas (métodos) como na própria conceituação do lazer (conteúdo).

Palavras-chave: Teorias do Lazer. Currículo. Educação Física Escolar. Formação Profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	16
2.1 Procedimentos metodológicos.....	22
3 CURRÍCULO.....	26
3.1 Teorias curriculares.....	26
3.2 Das teorias tradicionais às teorias críticas.....	29
3.3 O início da crítica: ideologia, reprodução, resistência.....	33
3.4 Os questionamentos neomarxistas de Michael Apple.....	40
3.5 O currículo por Henry Giroux.....	41
3.6 Um confronto pedagógico: pedagogia do oprimido e pedagogia dos conteúdos.....	43
3.7 As contribuições da Nova Sociologia da Educação.....	44
3.8 Basil Bernstein, códigos e reprodução cultural.....	47
3.9 E o currículo oculto?	51
3.10 A visão pós-crítica de currículo: o currículo multiculturalista diferenças e identidade.....	53
3.11 Gênero e pedagogia feminista.....	55
3.12 Currículo: narração ética racial.....	56
3.13 A teoria queer.....	57
3.14 As metanarrativas.....	59
3.15 A análise pós-estruturalista do currículo.....	59
3.16 Uma ideia pós-colonialista de currículo.....	60
3.17 Estudos culturais e currículo.....	61
3.18 A cultura como pedagogia e vice-versa.....	63
3.19 Após as teorias críticas e pós-críticas.....	64
3.20 O currículo como fenômeno sociocultural.....	66
4 LAZER.....	72
4.1 Teorias do lazer.....	72
4.2 O lúdico: origem.....	72
4.3 O lazer sob a ótica positivista.....	73
4.4 Os desdobramentos do lazer a partir da fenomenologia.....	76
4.5 O marxismo e o lazer: um diálogo possível.....	78
4.6 O lazer numa visão pós-moderna.....	84
4.7 O lazer e o método <i>Problem-Based Learning</i>	87
5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	90
6 DESDOBRAMENTOS E CONCLUSÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	115
SUMÁRIO DE APÊNDICES.....	117

1 INTRODUÇÃO

O lazer ao longo do tempo vem sendo amplamente discutido, debatido, no cenário de pesquisas em Educação Física. Disso resultam pesquisas que o abordam pelo viés da fração de tempo conquistado após uma jornada de trabalho. Outras linhas amplamente pesquisadas são: as políticas públicas do lazer; o lazer vinculado ao esporte; o lazer como divertimento; o direito ao lazer; o lazer vinculado à acessibilidade; entre outras. Identificamos, no entanto, uma lacuna neste campo que despertou nosso interesse: o lazer como componente curricular. Como este tema está sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores de Educação Física? Quais são as teorias e conceitos que estão sendo desenvolvidos? Desse modo, chegamos à questão orientadora dessa pesquisa: De que modo às instituições de ensino superior do estado de Sergipe estão desenvolvendo o componente curricular “lazer” em seus cursos de formação de professores de Educação Física?

Diante do acima exposto, tendo como foco da pesquisa instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Para tanto, fizemos um mapeamento a fim de identificar quais instituições há no estado para, então, delimitarmos nossa pesquisa. Diante disso, numa busca realizada na rede mundial de computadores, identificamos nove (09) instituições nesse estado, são elas: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Tiradentes (Unit), Estácio Fase (Aracaju), Faculdade Maurício de Nassau, Instituto Federal de Sergipe (Ifis), Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE), Faculdade Amadeus (FAMA), Faculdade Sergipana (Fazer) e Faculdade de Aracaju (Facar). Diante dessa quantidade, decidimos delimitar a pesquisa de acordo com o seguinte critério: instituições que formam Professores de Educação Física. A partir desse critério restaram três (03) instituições, a saber: a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Tiradentes (Unit) e a Estácio Fase (Aracaju). Notamos em buscas feitas nos sítios eletrônicos dessas instituições, em especial da Faculdade Maurício de Nassau, a oferta do curso de Educação Física em outros estados, porém, em Sergipe esta faculdade ainda não oferece o curso.

A fim de melhor contextualizar o campo de pesquisa apresentaremos, ainda que de maneira sintética, uma breve descrição das instituições de ensino superior escolhidas para compor nossa pesquisa. A Universidade Tiradentes (Unit), fundada no dia 20 de Abril de 1962, é uma instituição privada, localizada na cidade de Aracaju, no bairro Farolândia, com outro campus no centro da capital sergipana e mais quatro campi com ensino presencial no interior do estado nas cidades de Itabaiana (58 km de Aracaju), Propriá (100 km de Aracaju),

Simão Dias (100 km de Aracaju) e Estância (66 km da capital sergipana)¹. A instituição atua também no ensino a distância (EAD), com pós-graduação, com Especialização, Mestrado e Doutorado, com o Pronatec (programa de capacitação profissional) e com o ensino de Idiomas².

A Faculdade Estácio Fase de Sergipe foi criada para aperfeiçoar e difundir a educação e a cultura no estado de Sergipe e tem como objetivo formar novos profissionais e aprimorar o conhecimento daqueles que já atuam no mercado. Além do seu papel como formadora, promove iniciativas de responsabilidade social, como assistência à comunidade nas áreas da saúde, dos serviços jurídicos e sociais, assim como de recreação, esporte e cultura. Foi criada no Rio de Janeiro na Década de 1970, no bairro Rio Cumprido, tendo hoje mais de 70 campi espalhados pelo Brasil, com mais de 330 mil alunos, presentes em 20 estados e no Distrito Federal (DF). Dentre esses estados está o de Sergipe.

No estado de Sergipe a Estácio Fase está lotada numa cede única na capital sergipana, sendo mais de 40 anos de história da instituição na cidade. Sua estrutura é formada por salas de aula confortáveis, quatro laboratórios de informática equipados com computadores e impressoras modernos, duas bibliotecas informatizadas com mais de 18.000 mil exemplares e 25 assinaturas de periódicos, quatro assinaturas de jornais e 450 fitas de vídeos, além de livre acesso à Internet, sala de leitura individual e salas de estudo. Todas as suas dependências têm mobiliário moderno, são climatizadas e possuem iluminação adequada às atividades de ensino e administrativas³.

Por fim, a Universidade Federal de Sergipe⁴. No dia 11 de julho de 1963, o Governo do estado de Sergipe autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no estado para a Fundação Universidade Federal de Sergipe, ora em organização pelo Governo Federal. Quatro anos depois, foi instituída a Fundação Universidade Federal de Sergipe, em 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-Lei n. 269, sendo instalada em 15 de maio de 1968 com a incorporação de 06 Escolas Superiores ou Faculdades que ministravam 10 cursos administrados por 05 Faculdades e 05 Institutos. Em decorrência da Reforma Universitária Brasileira foram criados 04 Centros Acadêmicos que coordenam atualmente 26

¹ As informações acerca das distâncias das cidades que possuem campi da Universidade Tiradentes foram obtidas no endereço eletrônico: <<http://br.distanciacydades.com/>>, acessado no dia 03/02/2016 às 09h: 59 mim.

² Para informações sobre os cursos oferecidos pela instituição, acessar o endereço eletrônico: <www.Unit.br/cursos>.

³ Todas as informações sobre a instituição foram retiradas do endereço eletrônico <<http://portal.estacio.br/>>.

⁴ A maior parte das informações sobre essa instituição foram retiradas do endereço eletrônico: <pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_de_Sergipe>.

Departamentos e 103 Cursos. Seu corpo discente evoluiu de 638, no ano da sua criação, para 25.000 até a presente data.

As Unidades Administrativas e Acadêmicas da UFS funcionam, em sua maior parte, na Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, na cidade de São Cristóvão, bem próximo da fronteira municipal com a capital Aracaju. Integram a Cidade Universitária: a Reitoria, a Prefeitura do Campus, o Setor Esportivo, os Centros Acadêmicos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), a Biblioteca Central - BICEN, o Restaurante Universitário - RESUN, o Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI, o Arquivo Central, o Centro Editorial e Audiovisual - CEAV e o Colégio de Aplicação - CODAP. Funcionam fora da Cidade Universitária: o Campus da Saúde, o Campus Avançado do Crasto, o Campus Rural, o Campus Avançado de Xingó, o Centro de Cultura e Arte - CULTART e o Museu do Homem Sergipano. A UFS possui cinco campi de cursos presenciais: Campus Aracaju - Hospital Universitário; Campus São Cristóvão e Saúde 22,4 Km da capital sergipana; Campus Itabaiana distante 57,1 Km da capital sergipana; Campus Lagarto situada a 81,6 Km de Aracaju, capital do estado; Campus Laranjeiras 24,7 Km da capital sergipana. Projetos de futuras instalações da UFS incluem o Campus Sertão Nossa Senhora da Glória distante 118 Km da capital do estado de Sergipe, o Campus Engenharias Estância distante 70,9 a capital sergipana, o Campus Simão Dias 106 Km de Aracaju, capital do estado de Sergipe e o Campus Propriá localizado a 101Km de Aracaju, capital de Sergipe. Com experiências consolidadas na expansão e interiorização de cursos, através do Programa de Qualificação Docente (PQD), em convênio com o Governo do Estado de Sergipe, e a criação de campi em alguns municípios sergipanos, a UFS vem assumindo uma política de democratização do acesso ao ensino superior.

No total, a UFS oferece mais de 100 cursos de graduação (sendo a maior parte no campus da cidade de São Cristóvão), boa parte destes com cursos de mestrado e doutorado, totalizando cerca de 25.000 alunos e 1.400 professores. A universidade possui 47 mestrados (acadêmico e profissionalizante), 13 doutorados e 9 cursos de especialização nas áreas de *Ciências Humanas, Letras e Artes*; de *Tecnologia, Ciências Exatas e da Natureza*; e de *Ciências Biológicas e Ciências da Saúde*.

A UFS, sintonizada com as mudanças crescentes na sociedade, graças às contínuas descobertas científicas e aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando democráticas formas de acesso ao conhecimento, instituiu, em 2006, o Centro de Educação Superior a Distância. No âmbito da EAD, esta instituição vem acumulando

algumas experiências: criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NUCE), em 1996; criação da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), no Departamento de Educação, em 1998; e, em parceria com a Universidade Aberta e a Distância do Brasil (UNIREDE) e a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED), foi ofertado o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que atendeu cerca de 3000 alunos. Atualmente, oferece o curso “Multimídia em Educação” em parceria com o Governo do Estado e municípios sergipanos.

O Programa de Educação Superior a Distância iniciou suas atividades com a oferta de sete cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química. A partir desta iniciativa, a intenção é que a proposta de cada curso de licenciatura oferecido pelo Cesad seja capaz de garantir o processo pessoal de construção da aprendizagem, desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores necessários a sua formação profissional e vida pessoal. Além disso, com o Cesad, uma considerável parcela da população sergipana à margem da educação superior, principalmente pela distância que se encontra da capital ou dos campi situados no interior do estado como também pela incompatibilidade de horário com as aulas do ensino tradicional, passa a ter acesso ao ensino superior de qualidade. Portanto, o Cesad favorece este processo de inclusão sem deslocá-los dos seus municípios e ainda atua decisivamente na formação de professores, o que vem a preencher esta lacuna no âmbito do interior do estado de Sergipe.

Na verdade, convém destacar que o aluno que ingressa através do Cesad é um aluno regular da UFS, com a particularidade de realizar vestibular em seu próprio município e de participar das aulas através de um ambiente virtual de aprendizagem cujo acesso também é realizado em seu pólo. Assim, seu diploma é expedido e validado da mesma forma que os alunos presenciais da instituição.

Conhecido o tema (questão de pesquisa) e uma breve contextualização do campo investigado, apresentamos o principal objetivo da presente pesquisa: investigar o desenvolvimento do componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Tal objetivo geral é acompanhado pelos seguintes objetivos específicos: a) investigar quais são as bases teóricas desenvolvidas no componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe; b) a partir das definições das bases teóricas, analisar quais conceitos de “lazer” estão sendo abordados nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe; c) por fim, investigar quais contextos de lazer são abordados no componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior no estado de Sergipe.

A apresentação da pesquisa descrita neste trabalho foi dividida em três capítulos: o primeiro apresentará discussões referentes ao currículo; o segundo abordará os conceitos e

teorias do lazer; o terceiro capítulo será dedicado à análise dos dados, que foram compostos por programas de disciplinas que desenvolvem o lazer e que fazem parte de grades curriculares de cursos de Educação Física em instituições de ensino superior no estado de Sergipe, além de entrevistas com professores e alunos envolvidos com essas disciplinas. Nesse sentido, para a discussão acerca do currículo, tivemos como base, principalmente, os livros “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, do professor J. Gemero Sacristán e “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, do professor Tomaz Tadeu da Silva. Para o debate referente ao lazer nossa base será, principalmente, o livro “Teorias do Lazer” do professor Giuliano de Assis Pimentel.

2 METODOLOGIA

Em nossa pesquisa construímos o caminho utilizando a análise textual discursiva como metodologia para coleta e análise dos dados. A pesquisa foi dividida em três partes: a) na primeira etapa foram explicitadas as conceituações referentes ao currículo, bem como algumas das principais discussões que circundam este tema; b) na segunda etapa discutimos teorias referentes ao lazer a partir dos autores que discutem esta temática; c) por fim, a terceira etapa se referiu à análise dos dados, envolvendo, sobretudo, entrevistas e planos de ensino das instituições de ensino superior do estado de Sergipe que formam professores de Educação Física.

As duas primeiras etapas foram orientadas por pesquisa bibliográfica, na qual buscamos artigos e livros que abordem as questões centrais em discussão, a saber, conceituações referentes ao currículo e teorias referentes ao lazer. A busca por artigos foi realizada, especialmente, em periódicos da Educação Física. A busca por dissertações e teses foi realizada, especialmente, em bancos digitais. Finalmente, a busca por livros foi realizada, especialmente, no acervo da Universidade Federal de Sergipe e em bibliotecas digitais.

Para a execução da terceira etapa a metodologia utilizada foi a Análise Textual Discursiva. A partir de agora iremos discorrer sobre este tipo de metodologia, tendo como referência base o artigo “Uma Tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva” (MORAES, 2003).

A análise textual vem sendo usada em pesquisas de mestrado e doutorado abrangendo áreas como comunicação, psicologia, educação, serviço social e educação ambiental, além de ser usada em parcerias com outras abordagens. Nesse sentido, justifica-se a escolha dessa abordagem em nossa pesquisa, sendo eficiente em diversas áreas do conhecimento. Além disso, “a análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES, 2003, p. 192).

Moraes (2003) escreve que quando iniciamos um debate acerca da análise qualitativa é necessário entender uma relação entre leitura e significado. “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas, tanto em função das intenções dos autores, como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p.192). Isso significa que a base conceitual presente no texto pode orientar o indivíduo a captar esse ou aquele significado. Além disso, a depender da intencionalidade, os autores

dos textos podem acrescentar significados ao texto pesquisado, levando em conta a multiplicidade de significados presentes em cada texto/documento.

Desse modo, a análise textual objetiva-se segundo um acervo documental para o qual se denomina de *corpus*. Moraes (2003) escreve que esse acervo representa informações de pesquisa, ou seja, o material que será analisado, a fim de encontrar um desfecho válido, que inspire confiança, requisitando para isso uma triagem, uma demarcação cuidadosa. Posteriormente, não labutamos com o *corpus* como um todo, porém, necessitamos demarcar uma amostragem doravante a um aglomerado maior de documentos. O *corpus* de análise textual, sua fonte, arvora-se fundamentalmente em produções textuais. Os textos são compreendidos como produções linguísticas sobre algum fenômeno produzido ou originado num determinado espaço temporal. Dessa forma, os textos:

São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados (MORAES 2003, p. 194).

Moraes (2003) se refere continuamente aos textos no sentido das produções escritas, porém o autor argumenta que esse entendimento deve ampliar-se abarcando também imagens e outras expressões linguísticas. Os textos que constituem o *corpus* de pesquisa/análise podem ser construídos para a pesquisa ou de materiais já existentes. Sobre o primeiro termo:

Integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (MORAES, 2003, p.194).

É comum classificar o dado analisado como *corpus* textual. No entanto, todo dado mediante uma base teórica transforma-se numa informação. Nesse sentido, podemos dizer que o dado na realidade não existe, ele é formado. O texto em si não uma interpretação é o pesquisador/cientista que o faz segundo suas bases teóricas, visões de mundo etc. Isso demanda por parte do cientista que ele assuma, como criador das interpretações, sem perder de vista o autor primeiro do texto.

Nesse contexto, aparece uma questão: de que maneira se delibera, seleciona o *corpus* de pesquisa? Quando o pesquisador usa a análise textual é necessário que ele faça uma

demarcação coerente dos textos que serão analisados. Dessa forma, Moraes (2003, p.194) nos orienta a:

Quando os textos já existem previamente, seleciona-se uma amostra capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. Quando os documentos são produzidos no próprio processo da pesquisa, a amostra pode ser selecionada de diversas formas, destacando-se a amostra intencional, com definição do tamanho da amostra pelo critério de saturação. Entende-se que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações nos produtos da análise já não produz modificações nos resultados anteriormente atingidos. Isso, naturalmente, implica um processo de coleta e de análise paralelos.

Feito a delimitação do *corpus*, a partir das instruções mencionadas acima por Moraes (2003) dentro do que ele chama de processo de pesquisa, o pesquisador pode iniciar o ciclo de análise, a começar pela desconstrução dos textos.

Em nossa pesquisa, o *corpus* será composto por entrevistas com os docentes titulares que ministram ou já ministraram disciplinas de lazer ou que desenvolvam conteúdos referentes ao tema em instituições de ensino superior do estado de Sergipe, assim como os planos de ensino dessas disciplinas e entrevistas com discentes que participaram dessas disciplinas em anos recentes. Em posse dos textos (*corpus*), inicia-se a análise textual discursiva.

Segundo Moraes (2003), as pesquisas de natureza qualitativa têm se valido cada vez mais da análise textual, a partir de materiais já existentes ou criando novo material por meio de entrevistas e observações. O autor escreve que “a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipótese para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intensão é a compreensão” (p. 191). Dessa forma, a análise textual discursiva assinala-se “pela produção de um metatexto a partir da interpretação de sentidos e significados de um conjunto de textos, ou documentos” (id. *ibid.*).

O metatexto será oriundo da interpretação do pesquisador que, ao fazer uma análise criteriosa do documento, cria um novo texto com sentido e significado, mesmo que este já tem sido analisado anteriormente. Isso porque cada pesquisador, com sua bagagem cultural, interpretará o *corpus* de uma forma diferente. Dessa forma, em sua completude esta metodologia compreende três princípios básicos que formam um ciclo:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (MORAES, 2003, p.191).

Isso quer dizer que o primeiro passo consiste em analisar o documento, extraindo dessas “unidades de significado”. Por exemplo, em uma pesquisa que tem como foco as teorias de lazer, cada trecho significativo para o pesquisador encontrado em um documento do *corpus* de análise referente a esse tema é extraído e numerado como uma “unidade de significado”. O procedimento é repetido em todos os documentos do *corpus*, assim fazendo a desmontagem dos textos como sugerido por Moraes. Esta etapa abrange um contato íntimo com o material de pesquisa. Esse envolvimento é crucial para que surjam novos entendimentos.

É preciso levar o material ao caos, a desordem para que possa emergir novas compreensões acerca do tema pesquisado. Unitarizar quer dizer desordenar a partir de um aglomerado de textos, “bagunçar” o que estava arrumado. Nesse sentido, “o estabelecimento de novas relações entre elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados” (MORAES 2003, p.196). Em outros termos, é analisar rigorosamente, é, tão somente, ler de uma forma ampliada, aprofundada, indo além de uma mera leitura. Isso possibilita a criação de novos entendimentos e teses doravante um aglomerado de informações sobre um dado fenômeno.

Com isso, cabe ao pesquisador estabelecer um código que venha a orientá-lo nesse processo de distinção de cada unidade. Os códigos podem ser estabelecidos assim: um número ou uma letra para o *corpus* textual e um segundo número ou letra para as unidades de significado. Por exemplo, o primeiro texto poderia ser identificado pelo número 1 e as unidades de significado seriam numeradas de acordo com esse primeiro número; ou seja, a primeira unidade de significado do primeiro texto do *corpus* seria discriminada como 1.1, a segunda unidade do mesmo texto como 1.2 e assim por diante. Já a primeira unidade do

segundo texto seria discriminada como 2.1, a segunda unidade desse mesmo texto como 2.2 e assim por diante. O procedimento se repete com os outros documentos analisados.

Em seguida, é realizado um agrupamento das unidades de significados encontradas nos diferentes documentos do *corpus* em categorias, como, por exemplo: “teorias do lazer e fenomenologia”, “teorias do lazer e positivismo”, “teorias do lazer e marxismo”, etc. Isso é que o autor chama de estabelecimento de relações. No que se refere às categorias, é um movimento de estabelecimento de relações entre elementos (unidades) que foram escolhidos inicialmente. Isso leva a uma (re) organização de unidades equivalentes. A partir disso, os grupos (categorias) tornam-se cada vez mais aprimorados e demarcados com máximo acerto e fidelidade (MORAES, 2003).

Em seu conjunto, as categorias formam o princípio organizador do metatexto que será escrito na última etapa do ciclo da análise textual discursiva. São elas e a partir delas que descreveremos e interpretaremos. Isso representa o esforço de mostrar novos entendimentos motivados pela análise. O pesquisador pode chegar às categorias por vários caminhos. Estes caminhos mostram particularidades que assinalam para distintas propriedades. Em contrapartida, cada caminho (método) traz subentendido o pretexto que alicerçam a escolha das propriedades, doravante a análise. No tocante aos métodos, Moraes (2003, p.197) apresenta dois tipos:

1- O método dedutivo, um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. 2- O método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Por um processo de comparação e contratação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes.

Outra possibilidade é a junção dos métodos, construindo um misto de categorias. Por esse caminho o cientista parte de categorias estabelecidas de antemão, adicionando ou reorganizando-as de acordo com a análise. Em nossa pesquisa optamos pelo método indutivo, construindo as categorias a partir da análise do *corpus*. Independentemente do método escolhido, qualquer um deles levará a entendimentos em relação ao fenômeno pesquisado. Porém, ao optar por um deles, o investigador antecipadamente assinala para limitações no que tange a suas intuições.

Todas as categorias são válidas. O importante nesse caso, não é o processo de formação dessas categorias, mas sim “as possibilidades do conjunto de categorias construído de representar as informações do corpus” (MORAES 2003, p.198). Em outras palavras, a possibilidade de um entendimento mais enraizado, profundo dos textos que estão sendo analisados, consequentemente os fatos pesquisados.

No que se refere à desconstrução e a unitarização, Moraes (2003) destaca que são os primeiros itens da etapa de análise. Chama atenção também para “o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um texto” (MORAES 2003, p.192). Nesse sentido, conclui-se que é necessário envolver-se de maneira aprofundada com os documentos analisados para que possam aparecer novos entendimentos sobre o fenômeno pesquisado. O ciclo de análise é um esforço de atribuir definições ou significados e “a polissemia que está implícita em qualquer texto pode originar diferentes tipos de leituras. Algumas interpretações podem ser compartilhadas, com relativa facilidade, entre diferentes leitores, é o que denominaríamos de leituras do manifesto ou explícito” (MORAES, 2003, p.193). Ainda a luz desse autor, “denominamos leitura do latente ou implícito aquele tipo de interpretação mais exigente e aprofundada, não compartilhada tão facilmente por diferentes leitores” (id. *ibid.*). Em síntese,

O que tentamos expressar até este ponto é o entendimento de que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise (MORAES, 2003, p.193).

Portanto, a análise textual tem como ponto de partida as leituras dos textos examinados, que são compreendidos como aglomerados de significantes, ou ainda, mediadores materiais de significado. O cientista pode conceder definições e interpretações, configurando-se com isso o objetivo de análise.

Como já mencionado, uma característica fundamental da análise textual qualitativa é a produção de um metatexto. Este, parte de um aglomerado de textos/documentos que, analisados e interpretados, produzem novos sentidos e significados a partir de um *corpus*. Nesse sentido, diversos textos podem ser escritos usando essa metodologia em virtude de diferentes descrições e interpretações, partindo de diversos objetivos de análise. Com isso, teremos textos bem descritivos, com grande proximidade com os textos originais. Assim como terão textos com um grau maior de interpretação se distanciando um pouco mais dos originais.

A unitarização e a categorização do *corpus* são a base para a construção do metatexto. Com as categorias construídas e estabelecidas as ligações entre elas, “investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizados, sempre no sentido de expressar com maior clareza novas intuições e compreensões atingidas” (MORAES 2003, p.202). Nesse contexto, podem ser escritos textos fragmentados (parciais) para as diversas categorias que paulatinamente pode integrar o novo texto. Portanto o que escrevemos até aqui é o que constitui a base do metatexto. A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos do presente trabalho.

2.1 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados compreendeu os seguintes procedimentos: 1) pesquisa em sítios eletrônicos de instituições de ensino superior do estado de Sergipe que formam professores de Educação Física objetivando localizar disciplinas que desenvolvem o conteúdo lazer. Após identificação das disciplinas, foram realizadas buscas nos sítios eletrônicos pelos programas (ementas) dessas disciplinas. Caso esse documento não fosse disponibilizado no sítio eletrônico, mensagens eletrônicas foram encaminhadas para os coordenadores dos cursos e para os professores da disciplina solicitando o envio dos programas das disciplinas. Caso as mensagens não fossem respondidas, o procedimento era repetido. Nos casos em que as mensagens permaneceram sem respostas, visitas *in loco* foram agendadas objetivando a solicitação dos programas da disciplina; 2) entrevistas com atores participantes (discentes e docentes) de disciplinas que desenvolvem o conteúdo lazer em instituições de ensino superior do estado de Sergipe. As entrevistas se deram de maneira dissertativa, partindo de uma única pergunta aberta: “Fale sobre o conteúdo desenvolvido na disciplina X”, no caso dos docentes e “O que foi desenvolvido pelo professor na disciplina X de lazer?”, para os discentes. Optamos por este modelo de entrevista por entender que oferece ao entrevistado maior possibilidade de expor o que considera significativo em relação à questão proposta, não sendo induzido a responder o que o pesquisador quer ouvir, como ocorre às vezes em entrevistas com perguntas mais fechadas/orientadas. Caso novas questões surgissem a partir da primeira entrevista, uma segunda entrevista poderia ser marcada. As entrevistas foram condicionadas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵ e foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas. Com o *corpus* definido (programas das disciplinas e entrevistas) analisamos cada

⁵ Disponível como Apêndice 1.

programa e cada entrevista utilizando a Análise Textual Discursiva em busca das correntes teóricas que estão sustentando as discussões sobre lazer em instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Os resultados dessa análise foram apresentados no capítulo intitulado “Descrição e articulação dos dados da pesquisa”.

No tocante à ordenação do *corpus*, esta ação se deu, em primeiro lugar, organizando o material em pastas, nomeando a partir da instituição pesquisada. Cada uma das Universidades possui sua pasta e nestas encontram-se entrevistas com os discentes, docentes e seus respectivos programas de disciplinas. A Universidade Tiradentes (Unit) foi a primeira instituição na qual coletamos os dados, logo, os primeiros textos são atribuídos à essa instituição. Utilizando o mesmo critério, seguem os textos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Estácio Fase/Sergipe, respectivamente (ver Quadro 1).

Diante do acima exposto, atribuímos números sequenciados para identificação das unidades de significado presentes nas entrevistas e nos programas das disciplinas das respectivas instituições acima mencionadas. Como sugerido por Moraes (2003), atribuímos, além dos números, siglas no processo de unitarização, uma vez que os textos possuem fontes diferentes (programas de disciplinas, entrevistas com docentes, entrevistas com discentes). Desse modo, para as unidades de significado oriundas dos programas de disciplinas foi atribuída a sigla “Pro”; para as entrevistas realizadas com os discentes foi atribuída a sigla “Dis”; para as entrevistas com os docentes foi atribuída a sigla “Doc”. As siglas correspondem às iniciais das palavras “Programa”, “Discente” e “Docente”, respectivamente.

Quadro 1: associação entre instituições e textos que fazem parte do corpus de análise.

Unit	Pro 1
	Doc 1
	Dis 1
	Dis 2
	Dis 3
UFS	Pro 2
	Doc 2
	Dis 4
	Dis 5
	Dis 6
	Dis 7

Fase	Pro 3
------	-------

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Seguindo essa estrutura organizacional, as unidades de significado são nomeadas, em primeiro lugar, pela sigla que define a fonte (“Pro”, “Doc” ou “Dis”), seguido do número do texto (ver Quadro 1) e do número sequencial da unidade de acordo com o texto analisado. Por exemplo, a primeira unidade de significado encontrada no programa da disciplina da Unit será caracterizada como Pro 1.1; a segunda unidade desse mesmo texto como Pro 1.2; e assim por diante. Do mesmo modo, a primeira unidade de significado encontrada no programa da disciplina da UFS será caracterizada como Pro 2.1; a segunda unidade desse mesmo texto como Pro 2.2; e assim por diante. Em um último exemplo, a primeira unidade de significado encontrada na entrevista com o discente número quatro (UFS – ver Quadro 1) será nomeada Dis 4.1; a segunda unidade de significado dessa mesma entrevista como Dis 4.2; e assim por diante. Essa numeração se esgota quando não encontramos mais informações que se refiram a resolução do nosso problema de pesquisa, bem como o atingir de nossos objetivos.

Na Universidade Federal de Sergipe realizamos entrevistas com quatro alunos. A numeração dos discentes da UFS começou a partir do número quatro (4). Isso por que, se começássemos a partir do número um (1), haveria uma confusão com os discentes da Unit que receberam a numeração de um a três (1 a 3).

Para destacarmos cada unidade de significado atribuímos aleatoriamente uma sequência de cores para cada unidade durante o processo de unitarização dos textos (ver Apêndice 2). Duas cores foram escolhidas (verde e amarelo) sendo sempre usadas alternadamente para dar destaque às unidades de significado nos textos analisados. Por exemplo: ao analisar a entrevista “Dis 1”, destacamos a unidade “Dis 1.1” com a cor verde; seguindo com a análise do mesmo texto encontramos outra unidade, a “Dis 1.2”, sendo esta destacada com a cor amarela; a unidade seguinte volta a ser sinalizada com a cor verde e assim por diante até a finalização da análise do texto. Essa foi sempre a ordem em que as cores foram usadas na análise das unidades presentes no *corpus*.

No que diz respeito à forma como realizamos as entrevistas: 1) na Universidade Tiradentes, todas as entrevistas com discentes foram obtidas de maneira presencial e por escrito, ou seja, a pergunta foi apresentada aos discentes que responderam no local por escrito; as entrevistas foram, posteriormente, digitadas pelo pesquisador. A entrevista com a docente dessa instituição realizou-se via o aplicativo “WhatsApp”, sendo que a docente gravou uma mensagem de áudio que foi posteriormente transcrita e digitada pelo pesquisador.

2) Na Universidade Federal de Sergipe, duas entrevistas com discentes foram realizadas presencialmente e outras duas via “WhatsApp”, seguindo os mesmos procedimentos das entrevistas realizadas na Unit. A entrevista com o docente dessa instituição foi realizada via E-mail, ou seja, após envio da pergunta por E-mail o docente enviou a resposta já digitalizada também via E-mail.

Após a definição e unitarização do *corpus*, foi realizado o processo de categorização. As categorias emergiram a partir de um processo indutivo do pesquisador, na medida em que estabeleceu relações entre as unidades e as agrupou em categorias correspondentes. As categorias são descritas no capítulo dedicado à análise dos dados.

3 CURRÍCULO

3.1 Teorias curriculares

Antes de iniciarmos o debate acerca do currículo, ou melhor, de suas teorias é necessário compreender, dentre outras coisas, o que diferencia as teorias do currículo das demais teorias educacionais. Nesse sentido, o primeiro passo é apresentar o que vem a ser uma teoria. Esta “é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente – ontologicamente – a precede” (SILVA, 2007, p. 11). Assim, a teoria é um reflexo do real e este é anterior à teoria. Ainda nas ideias de Silva (2007), imagina-se que no real (todo aquilo que está fora de nossa consciência), na expectativa de ser desvendado, existe algo chamado currículo. Por essa ótica, o currículo é algo anterior à teoria, isto é, ela entra em cena para evidenciar o que já existe, neste caso, o currículo.

Caminhando na mão-inversa, temos a perspectiva pós-estruturalista⁶; por esse ponto de vista “a teoria não se limitaria, pois a descobrir, a desvendar, a explicar a realidade, a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objetivo que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2007, p.11). Outra possibilidade, nesse ponto de vista é falar em discurso ao invés de teoria. Mudando o foco para o discurso, a concepção pós-estruturalista destaca o envolvimento da descrição linguística do real (realidade) em sua constituição. Assim, Silva (2007, p.12) escreve que,

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descreve, mas, por artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

Se, por um lado, uma teoria tradicional encontra, ou melhor, descobre e explica uma finalidade (objetivo), existente independentemente em relação a ela, um discurso, ao contrário, gera sua própria finalidade. O objeto existe independente da teia linguística que a explica. Tomando como referência o exemplo dado por Silva (2007), um discurso sobre currículo não se limitaria em ensinar ou mostraria o que viria a ser um currículo, que precede de um discurso que ali está na eminência de ser encontrado e explicado. Por outro lado, um

⁶ Conjunto de investigações filosóficas contemporâneas (especialmente em autores como Foucault – 1926-1984 – e Derrida – 1930-2004) que, negando ou transformando os princípios teóricos do *estruturalismo*, além da forte influência de Nietzsche, propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão.

discurso sobre currículo, mesmo que objetive apenas explicá-lo (assim como ele é), o que se faz é gerar um novo e específico entendimento de currículo. A hipotética explicação é, de fato, uma constituição, uma criação.

Os primeiros indícios de estudos sobre currículo ocorrem nos Estados Unidos na segunda década do século passado, ligado a uma evolução da industrialização e do fluxo migratório, que, por sua vez, potencializava o nivelamento da escolaridade impulsionado, sobretudo, por aquelas pessoas que administravam a educação para tornar lógica a elaboração (construção) e evolução do currículo. Podemos ver essa ideia bem desenvolvida na obra *The curriculum* de Bobbitt (1918). Neste livro, o currículo pode ser visto como “[...] processos de racionalização de resultados educacionais, cuidadosos e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2007, p. 12). Em outras palavras, a ideia de currículo de Bobbitt era de objetivos claros e bem definidos, de métodos também claros que pudessem ser visualizados por meio de resultados preciso e palpáveis, mensuráveis. Essa ideia fundamentava-se na administração científica de Taylor, que entendia que a empresa tinha que ter metas claras, bem definidas e que pudessem ser mensuradas.

Por outro lado, analisando pelo viés do discurso, não há no real algo que possamos denominar de “currículo”. O que fora feito por Bobbitt e os outros pesquisadores foi no sentido de dar uma ideia específica de currículo e o que foi dito por esses pesquisadores passou a vigorar como sendo currículo. A partir dessas definições, a maior parte da comunidade escolar abraçou a definição de Bobbitt que passou a ser a definição de currículo, efetivamente.

Uma ideia (discurso) de currículo apresenta algo benéfico: que é a não necessidade de desvendar, como numa visão tradicionalista de teoria, de falar sobre a realidade e de como esta deveria ser. Nas palavras de Silva (2007), as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser. Já numa concepção de discurso é desnecessário fazer afirmações de como a realidade deveria ser. Nesse sentido, dizer que o currículo é um procedimento industrial e administrativo, ou mesmo que deveria ser, tem uma clara consequência - o currículo se torna, de fato, um procedimento industrial e admirativo. Ainda que advertidos sobre o uso do vocábulo “teoria”, esta já está consolidada para ser simplesmente desprezada. Ao invés disso, deveríamos adotar uma “noção de teoria que nos manteria atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ele supostamente descreve” (SILVA, 2007, p.13). De maneira geral, o debate acerca do currículo começa com aquilo que vem a ser o currículo. Na sequência, vêm os conceitos dado pelos dicionários, para, posteriormente, o conceito dado

pelos manuais. Numa concepção de discurso os conceitos sobre currículo não serão usados para reter a real interpretação do currículo, ao contrário, “em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2007, p.14).

Um conceito e uma teoria não nos dizem o que vem a ser o currículo e sim aquilo que uma teoria X entende que seja o currículo. Uma possibilidade mais coerente não é buscar exaustivamente uma definição derradeira sobre currículo, mas sim “[...] a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo busca responder” (SILVA, 2007, p. 14). Nesse sentido, o cerne da questão é qual o conjunto de conhecimentos serão ensinados. Ainda sob essa visão, o ponto chave é “o que”? Nessa busca as teorias podem valer-se de diversos pontos de vista, dentre eles, a visão de ser humano, de natureza, de aprendizagem, de conhecimento e de sociedade. A diferença entre essas teorias é justamente o destaque que se dá aos elementos listados anteriormente. No fim, porém, as teorias acabam voltando para uma questão elementar: do que o indivíduo e a sociedade devem ter conhecimento? Qual dentre a gama de conhecimentos produzidos pela humanidade poderá, ou melhor, deverá ser considerado importante ou indispensável para que esteja no currículo?

Nesse sentido, o questionamento sobre o que deve ser ensinado nos mostra que, de maneira clara ou não, as teorias curriculares desenvolvem filtros (critérios) de seleção. Estes, por sua vez, justificam “a resposta que darão àquela questão” (SILVA, 2007, p.15). Ainda na visão desse autor, podemos perceber que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: do universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (id. *ibid.*).

Do que fora produzido pela humanidade, seleciona-se o que a teoria julga ser essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Essa parcela do conhecimento é o que vai constituir o currículo. Tendo definidos quais saberes irão compor o currículo, as teorias partem para as considerações que justificam o conhecimento escolhido e ainda o porquê de outros saberes não terem sido escolhidos. Outra questão que aparece é o que queremos que os indivíduos se tornem, que tipo de sociedade quer, ou acreditamos ser a ideal. Nesse sentido, quando discutimos no dia a dia sobre questões referentes ao currículo, logo pensamos que este é apenas um saber, quando é também aquilo que nos tornamos, aquilo que forma nossa identidade, a nossa subjetividade.

Silva (2007) argumenta que numa visão pós-estruturalista de currículo a que se considerarem também as questões de poder, ao passo que as teorias dizem o que deveria ser o currículo, quando escolhem e privilegiam um determinado tipo de conhecimento. Tais ações

são ações de poder. Evidenciar, entre várias alternativas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. É justamente a ideia de poder que irá segregar (separar) as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas de currículo.

Uma teoria tradicional pretende apenas ser uma teoria neutra, sem interesse e de caráter científico. Já “as teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente implicada em relações de poder” (SILVA, 2007, p.16). Esse autor segue argumentando que, pelo fato de as teorias tradicionais se adaptarem ao *status quo*, conhecimentos dominantes concentram-se em questões técnicas. Como o conhecimento está dado e é inquestionável, as teorias tradicionais se concentram na maneira “mais adequada” para transmitir o conhecimento. As teorias (pós)críticas, por outro lado, questionam o conhecimento, ampliando o foco da questão: o “o que” e sempre complementado pelo “por que” – por qual motivo prioriza-se um determinado conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro seja privilégio do currículo? (SILVA, 2007, p. 16).

Portanto, o que distingue uma teoria de outra são os conceitos que são utilizados para entender a realidade. São os conceitos, ou modos de julgar, que nos permite ver certas situações as quais, sem eles, não seria possível. “Os conceitos de uma teoria organizam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2007, p.17). Ainda a luz desse autor, “uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam” (id. *ibid.*). Por esta ótica, as teorias críticas e pós-críticas deslocam a ênfase dos conceitos, o que nos permite visualizar outros fatos, como, por exemplo, ver as teorias pelo viés do discurso ao invés do conceito de ideologia. Este deslocamento nos permite, dentre outras coisas, visualizar as questões de poder embutidas na formação do currículo, o que era muito mais difícil de acontecer diante de uma visão tradicionalista de currículo.

3.2 Das teorias tradicionais às teorias críticas

O surgimento do currículo enquanto campo de conhecimento apresenta um elo com o que Silva (2007) chama de processos instauração de grupos de pessoas com um avançado conhecimento sobre currículo dentro do cenário acadêmico. A partir disso, emergem disciplinas, departamentos especializados que se propõem a discutir currículo dentro do que se chama Estado/Nação, instituições que tratam de maneira especial o currículo, periódicos que se dedicam a este tema.

O currículo como conhecemos hoje preocupado com a organização de conteúdos e métodos de ensino é relativamente novo. Além disso, o termo currículo começou a ser usado na Europa influenciado pela literatura norte-americana, como aponta Silva (2007). A partir disso, “o termo segue para designar um campo especializado de estudo” (SILVA 2007, p. 21). Ainda dialogando com este autor, ele argumenta que,

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudo de currículo surgisse nos Estados Unidos, como campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocratização estatal encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2007, p.22).

Como vemos, a primeira contribuição no campo do estudo do currículo foi a necessidade de organizá-lo burocraticamente, responsabilizando o Estado para assim fazer. Outro fato foi a educação como objeto de estudo científico, levando à ampliação da educação do tipo escolarizada em etapas cada vez mais elevadas e a camadas cada vez maiores da população, aliado ao aumento do processo migratório e do crescimento da industrialização e urbanização. Todos esses fatos corroboraram para a consolidação do currículo. O contexto urbano e industrial solicitava de seus participantes níveis cada vez mais especializados.

Nesse cenário que fora escrito uma obra considerada um marco de consolidação do currículo em 1918, *the curriculum*, de Bobbitt, em um momento em que nos Estados Unidos, especialistas discutiam sobre quais seriam as metas da educação em grande escala, partindo de distintos e peculiares pontos de vista. A partir disso, busca-se elucidar questões fundamentais no que tange os fins da escolarização em massa: o que estaria sendo almejado ou estabelecido como meta? Munir o trabalhador de técnicas tornando-o especialista ou proporciona a população uma evolução acadêmica? Sobre o ensino, o que seria transmitido? Os rudimentos do saber ler, escrever e contar? Um conhecimento acadêmico ou munir o indivíduo com habilidades, ou seja, aptidão para cumprir uma determinada tarefa com um determinado nível de destreza? Outro ponto para refletirmos: o conhecimento a ser transmitido deve partir de uma sistematização científica daquilo que o aluno percebe ou de suas experiências? Pensando numa função social para onde deveria caminhar a educação: instituir a sociedade tal qual ela é ou instigá-los a modificá-la? Prepará-los para as questões econômicas ou democráticas?

A resolução ou as respostas para tais questões levantadas por Bobbitt eram de natureza conservadora, apesar de procurar modificar o sistema educacional. Nesse sentido,

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2007, p.23).

Bobbitt formula sua ideia sobre currículo baseado na administração científica de Taylor. Em contra partida, em um livro publicado no início do século passado, dezesseis anos antes de Bobbitt lançar seu livro, temos John Dewey que, em sua obra *The child and the curriculum*, estava mais dedicado com as questões ligadas à democracia do que as questões que norteariam anos mais tarde a obra de Bobbitt. Para Dewey, “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2007, p.23).

A consolidação do trabalho de Bobbitt se deu, possivelmente, ao fato de que daria à educação um *status* de ciência. Não era necessário discutir de maneira especulativa a função da educação. Neste caso, “ela estava dada pela própria vida ocupacional adulta. Tudo que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (id. *ibid.*). Tendo essas informações, ou seja, o que era preciso para as ocupações da vida adulta, seria então construído o currículo. Assim, cabem as autoridades de currículo fazer uma auditoria (levantamento) dessas habilidades a fim de que fossem aprimoradas. Além disso, os dispositivos que tornariam possíveis se essas habilidades foram de fato internalizadas.

De acordo com Bobbitt as indagações/questões referentes ao currículo podem ser definidas como de uma organização. Nessa visão, “o currículo é simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2007, p.24). Nesse sentido, a função da educação é dada de acordo com o que solicita o mercado de trabalho, ou seja, o que a vida adulta solicita como exigência profissional. A partir do que foi discutido acima deixaremos uma questão para refletirmos: será que, pautando o currículo no desenvolvimento, na organização semelhante às de uma fábrica, não estaríamos transformando a educação num processo mecânico? Em que lugar estaria o ser humano nessa perspectiva curricular? Alheio? Passivo?

Dando sequência ao debate percebemos que nesse modelo educacional é importante que haja um padrão. Por exemplo, que os alunos consigam resolver operações matemáticas num mesmo ritmo de combinações. A proposta curricular de Bobbitt encontrou eco numa obra publicada em 1949 pelo autor Ralph Tyler. Esta proposta iria se consolidar nos Estados Unidos e, por consequência, em outros países, dentre eles o Brasil. A obra de Tyler consolidou uma proposta de currículo pautada, de acordo com Silva (2007), na organização e no desenvolvimento. A partir disso, Tyler apresentou quatro questões essenciais que serviam como proposta orientadora buscando responder quais seriam as metas da escola, quais experiências poderiam ser oferecidas e que fossem possíveis atingir, como estariam sistematizadas essas experiências de maneira eficiente e como poderíamos verificar se as metas estabelecidas estavam sendo atingidas.

Tyler propõe três questões que apontariam para a fonte, onde encontraríamos as metas educacionais: “1- Estudos sobre os próprios aprendizes; 2- Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3- Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 2007, p.25). Aí estaria o salto qualitativo da proposta curricular de Tyler em relação à de Bobbitt, quando propõe trazer para a discussão outras disciplinas, como a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Esses acréscimos evidenciam outros detalhes para a composição do currículo pelo fato desses campos do conhecimento compreenderem o ser humano de outra maneira. No mais, o que se vê na proposta de Tyler é uma continuação do modelo curricular de Bobbitt.

A fim de “concertar” o número elevado de objetivos relacionados às fontes mencionadas anteriormente, Tyler propõe “submete-las a duas espécies de ‘filtros’, a filosofia social e educacional com a qual a escola está comprometida e a psicologia da aprendizagem” (SILVA, 2007, p.25). Esse é outro salto qualitativo em relação ao modelo de Bobbitt. Porém, esses modelos (Bobbitt e Tyler) se encontram no ponto em que estabelecem objetivos bem definidos e claros. Nesse sentido, “a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e saber como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetivos” (SILVA, 2007, p.26).

Notemos que tanto nas propostas “técnicas”, como as de Bobbitt e Tyler, ou progressista, como a de Dewey, de um currículo que buscava instigar o indivíduo para a transformação social e política, as teorias do currículo datado do início do século XX, nos Estados Unidos, eram vistas como respostas ao currículo clássico que comandou a educação secundária desde seu estabelecimento. O currículo clássico derivou de um currículo que Silva (2007) denomina de “artes liberais”. Este veio e se estabeleceu no meio educacional

acadêmico da Idade Média e do Renascimento. Este autor coloca que o currículo se apresentava na forma de *Trivium*, ou seja, baseavam-se em três disciplinas: 1- Gramática; 2- Retórica e 3- Dialética. Outra forma era o *quadrivium*, quatro disciplinas: 1- Astronomia; 2- Geometria; 3- Música e 4- Aritmética. Nesse modelo a meta era iniciar os alunos naquilo que chamavam de grandes obras literárias, artísticas, herança grega e latina, estando também incluso o domínio dessas línguas. As ciências dessas obras não estavam desassociadas da meta de moldar aquilo que entediam ser o homem ideal, aqueles que materializassem tais ideias.

De acordo com as ideias do currículo tecnocrático, o currículo clássico preparava o indivíduo para as ocupações da vida profissional. Além disso, as bases literárias, o latim e o grego, pouco servia como preparação para o trabalho contemporâneo. Numa visão progressista, o currículo clássico não aproveitava o que as crianças e jovens já haviam vivenciado. Por sua centralização em disciplinas clássicas, desconsideravam a psicologia infantil. Tais contestações só foram possíveis após ampliação e massificação da escolarização secundária que era restrita à classe dominante. A massificação mencionada anteriormente representou também o encerramento do currículo humanista clássico. A contestação dos currículos progressistas técnicos e tradicionais só viria nos EUA nos anos 1970 com um movimento chamado de reconceptualização do currículo (SILVA, 2007)⁷.

3.3 O início da crítica: ideologia, reprodução, resistência...

Nesta seção discutiremos sobre o ponto inicial da crítica referente às teorias curriculares, apresentando os principais países envolvidos, o contexto que tornou possível às críticas, que começam a se contrapor à estrutura educacional tradicional. Começamos por estabelecer o contexto social da década de 60, pelo fato de que neste período aconteceram intensas manifestações, movimentos e transformações sociais, cenário no qual se manifesta o movimento da renovação da teoria educacional e curricular. Para esclarecer os acontecimentos nos anos 60 recorreremos à Silva (2007), no que se refere a respeito dos acontecimentos e movimentos sociais:

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a constituição do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a libertação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas

⁷ Para saber mais sobre esse movimento sugere-se a leitura de Silva, 2007.

alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que concretizaram os anos 60 (p.29).

Diferentes países destacam diferentes movimentos como “marcos”, geralmente aqueles que tiveram maior representação em cada país. Temos como exemplo o que a bibliografia estadunidense chama de “reconceptualização”, que seria a reorganização das teorias curriculares. Da mesma forma que os autores ingleses reivindicam o *status* para o movimento chamado de “nova sociologia da educação”. Numa revisão feita no Brasil são enfatizados os escritos de Paulo Freire. Os franceses, por sua vez, destacam autores como Althusser, Passero e Bourdieu, dentre outros franceses. Entretanto, Silva (2007) nos convida a um exame mais coerente no qual compreende-se que todos os acontecimentos fazem parte da reviravolta nas teorias educacionais, eclodindo em vários pontos ao mesmo tempo.

O que as teorias críticas sobre currículo de fato fizeram foram modificações nas bases das teorias educacionais. Notemos que não estava na pauta dos modelos curriculares tradicionais o questionamento referente à conformação e organização educacional existente (conhecimento dominante). Como consequência, as teorias tradicionais tomavam como parâmetro o *status quo*. Esse modelo de currículo preocupa-se exclusivamente com o “como fazer”, diferente das teorias críticas, que trafegam na mão inversa: a primeira coisa a ser feita é situar os arranjos sociais e educacionais. Nesse sentido, Silva (2007) escreve que há por parte das teorias críticas uma desconfiança no *status quo*, sendo este acusado e culpado pelas mazelas sociais. Este autor ainda escreve que as teorias tradicionais admitem, adequam e se encaixam ao referido *status quo*, enquanto as teorias críticas desconfiam, questionam e o transformam radicalmente. Desse modo, para as teorias críticas o mais importante não é elaborar técnicas de como é que se deve fazer, sendo o mais importante construir uma ideia que possibilite entender “o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p.30).

Há três pontos que merecem destaque: o primeiro deles dá conta de teorias críticas mais generalistas, no sentido em que suas raízes não estão fincadas diretamente no currículo. O segundo ponto dá conta daquelas teorizações enraizadas no currículo; a despeito disso, temos a nova sociologia da educação e o movimento da reconceptualização, ocorridos na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente. Por fim, o terceiro ponto sinaliza para as teorias críticas tidas como mais gerais, que serviam de inspiração para a teoria crítica sobre o currículo.

Tocando especificamente o texto de Althusser (a ideologia e os aparelhos ideológicos do estado que fora analisado por Thomaz Tadeu da Silva (2007), notamos que o autor se esforça para estabelecer conexões entre ideologia e educação. Para Althusser a ideologia é a

reprodução da classe capitalista. Posteriormente essa conexão apareceria em outras teorias críticas educacionais e sobre currículo, fundamentadas num ponto de vista marxista de análise social. O que justificaria a continuidade do modelo social capitalista depende essencialmente da difusão e reprodução dos seus elementos econômicos, que Silva (2007) expressa como sendo à força de trabalho e os meios de produção; não só isso, se faz necessário que se reproduza o que este autor escreve como sendo seus componentes ideológicos. Nesse sentido, a sociedade dispõe de uma série de dispositivos, o que Silva (2007) chama de aparelhos ideológicos do estado, como, por exemplo, a polícia, o poder judiciário, bem como a religião, a mídia, a família e a escola. E é este último que nos interessa, pelo menos a priori. Por que esta instituição? Simples, ela irá se constituir como um dos principais dispositivos ideológicos do estado, na visão de Althusser, especialmente pelo fato de a escola abarcar a população num longo prazo.

Trazendo a discussão para os dias atuais, crianças entram na escola cada vez mais cedo, passando nesse espaço cerca de 4 horas e meia por dia (sem falar do ensino integral), distribuídos em 200 dias por ano. Está aí o cenário ideal para o uso da escola como aparelho ideológico, não só as escolas de nível médio e fundamental, também as instituições de ensino superior, que não escapam dessa tarefa de difusão ideológica. Pergunta: através de quê essas instituições difundem a ideologia? Principalmente, por meio de seu currículo. Este foi o dispositivo escolhido (criado) para a transmissão ideológica. Sabendo qual foi o mecanismo usado para difundir a ideologia, o próximo questionamento é obviamente como isso ocorreu. Para responder essa questão recorreremos à Silva (2007):

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia, por exemplo. Seja de uma forma indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como ciências e matemática (p.32).

Ainda dialogando com este autor notamos que,

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendam a controlar e a dominar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos das classes dominantes (p.32).

Todo questionamento marxista referente à educação transita no estabelecimento de uma dupla relação, a qual, segundo Althusser (citado por SILVA, 2007, p.32), se faz a

despeito do elo entre escola e economia e entre educação e produção. Nesse sentido, o questionamento que se faz é: qual é a função da escola para a manutenção desse movimento? E ainda, quais são as contribuições da escola para que o modelo econômico vigente continue sendo o capitalista? Temos, de um lado, os donos dos meios de produção e, do outro, aqueles que possuem unicamente a força de trabalho. Assim, não seria assustador pensarmos, a partir das contribuições de Althusser (citado por SILVA, 2007, p.32), quando este escreve que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”. Ao difundir os valores sociais capitalistas, esses são apresentados como algo benéfico, sendo que atingir tal patamar é um caminho normal a todos, em outras palavras, o sucesso que se pode obter é o chamariz para tal busca. Não queremos aqui defender esse ou aquele modelo econômico, essa ou aquela ordem social, o que queremos explicitar é como os valores sociais do modelo capitalista são apresentados a partir de uma resposta dada pelo sociólogo francês Althusser. A respeito das contribuições da escola para a reprodução da sociedade capitalista, numa obra hoje clássica, chamada “A escola capitalista na França”, Baldeou dá prosseguimento as ideias de Althusser. Porém, são dois economistas americanos, Samuel Bowles e Herbert Gintis, que trazem novas contribuições para a relação produção e educação (SILVA, 2007).

No livro “A escola capitalista na América”, Bowles e Gintis trazem o conceito de “correspondência” para explicar a relação entre escola e produção. Ao contrário de Althusser, que estabelecia ao conteúdo das disciplinas escolares o papel de transmitir a ideologia capitalista, Bowles e Gintis destacam a aprendizagem daquilo que chamavam de “vivência das relações sociais da escola, das atitudes para se qualificar como bom trabalhador capitalista” (SILVA, 2007, p.32). O trabalho capitalista solicita dos indivíduos uma série de modos de agir, como, por exemplo: obedecer a ordens, ser pontual, ser assíduo, confiável, isso quando estamos falando de um trabalhador subalterno/subordinado; liderança, planejamento quando falamos do trabalhador do alto escalão. E a escola, como contribui? De acordo com Bowles e Gintis, na incorporação dessas atitudes para o estudante, ou melhor, do futuro trabalhador.

Refletindo a partir de Bowles e Gintis, a contribuição da escola para a reprodução capitalista não está nos conteúdos, mas sim quando ela simula em seu meio as relações do local de trabalho. Pensamos a partir de dois movimentos da escola: o primeiro movimento diz respeito à formação de trabalhadores subordinados. Já o segundo movimento diz respeito à

formação do trabalhador de alto escalão. Estes vivenciarão situações de exercer liderança e planejamento. Assim, o mercado de trabalho irá receber o profissional certo.

Para Bourdieu e Passero (citados por SILVA, 2007), a contribuição da escola não está na incorporação do que ele chama de cultura dominante, como pensam as outras teorias críticas, mas por um instrumento de exclusão. Isso porque o currículo escolar é construído e transmitido a partir da cultura dominante. O que nos leva a analisar e compreender que as crianças da classe dominante já estão habituadas com o código cultural dominante. Este é de total conhecimento deles, pelo fato de estarem imersos neste código desde o seio familiar. Assim, sua compreensão desses códigos é fácil, o que não ocorre com as crianças das classes dominadas, para as quais esses códigos são estranhos, como um idioma estrangeiro. O contexto da classe dominada desconhece tal código cultural, sendo a consequência disso no sistema escolar o sucesso das crianças das classes dominantes e o fracasso das crianças das classes dominadas. O capital cultural dominante é constantemente fortalecido. Em contrapartida, o capital cultural das classes dominadas, que inicialmente é baixo, se comparado com o da classe dominante, é anulado ou desconsiderado. Assim completa-se o movimento que Bourdieu chama de reprodução cultural. Nas palavras de Silva (2007), “é essencialmente através da reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem garantindo o processo de reprodução social”.

Diante desse cenário, Bourdieu propõe uma pedagogia e um currículo oposto ao que fora construído. Tendo como base a cultura dominante, pedagogia e currículo partiriam da cultura dominada. Isso não quer dizer que a cultura dominante, como coloca Silva (2007), seja indesejável e que a cultura dominada é desejável. Trata-se de uma pedagogia racional. Isso quer dizer que tal ação possibilite a crianças das classes dominadas “a mesma imersão duradoura da cultura dominante que faz parte – na família – das experiências das classes dominantes” (SILVA 2007, p.36). Isso quer dizer uma pedagogia e um currículo que ofereceriam as mesmas condições que as crianças da classe dominante encontram para compreender o código cultural, que vem desde o contexto familiar, desembocando na escola e, com isso, possa se garantir o progresso e o acesso aos níveis superiores da educação para todas as classes, dominante ou não.

Neste ponto de nossa discussão sobre currículo pretendemos situar o contexto ou alguns fatos que merecem destaque quando nos referimos aos movimentos que pretendiam dar ao currículo contornos diferentes dos que até então estavam sendo dados pela concepção tradicional de currículo. Nesse sentido, acontecem em vários países (e ao mesmo tempo) movimentos em que se questiona a ideia de currículo tais como Estados Unidos, França e

Inglaterra. Esses movimentos apresentavam características importantes, como, por exemplo, nos dois países europeus, os movimentos não apresentavam ligação com a pedagogia ou a educação. O campo de conhecimento dos movimentos nesses países (França e Inglaterra) era a sociologia com Bourdieu e a filosofia marxista com Althusser. Ainda nesses dois países, os movimentos ganham contornos mais gerias de uma teoria educacional crítica que tendiam de campos não diretamente pedagógicos, como já mencionamos. Nos Estados Unidos o movimento foca em críticas às perspectivas conservadoras sobre currículo e tinham origem no próprio campo de estudo da educação. E é nesse país que apareceu um movimento claramente organizado, que só ganharia força sob a direção de Wiliam Pinar⁸, especialmente a partir de um evento organizado por um grupo da universidade de Rochester em Nova Iorque, 1973, conhecido como reconceptualização. Este evento já explicitava a insatisfação dos estudiosos do currículo com os princípios assinalados a partir dos modelos de Bobbitt e Tyler.

O grupo que defendia uma reformulação curricular percebia que entender o currículo pelo viés técnico-administrativo, como era feito até então, não era compatível com as concepções teóricas, sobretudo as que nasceram na Europa. Nessa linha, temos a fenomenologia, o marxismo, a escola de Frankfurt e a hermenêutica. O entendimento de currículo das teorias tradicionais era aquilo que seria questionado pelas teorias críticas. Segundo a crítica, as categorias estabelecidas pelas tradicionais como aprendizagem, objetivos, medição e avaliação, em nada condizem com a realidade. Silva (2007) sinaliza que essas categorias devem ser postas em debate, submetidas a críticas, para que assim possamos chegar naquilo que ele chama de “essência da educação e do currículo”. Noutro ponto de vista, analisando a questão pelo viés marxista, notamos que o destaque que as teorias davam à racionalidade e à eficiência só reforçaria o domínio capitalista na educação e no currículo, fato que só aumentaria a desigualdade entre as classes sociais.

Este cenário evidenciou nos Estados Unidos duas formas distintas de se pensar o currículo: se, por um lado, a perspectiva marxista da escola de Frankfurt, por exemplo, destacava a estrutura política e econômica, bem como a difusão da cultura dominante por meio do currículo e da educação, por outro lado a perspectiva fenomenológica destaca “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas curriculares” (SILVA 2007, p.38). Essas perspectivas se encontram num ponto: ambas criticam o padrão técnico-administrativo. Além disso, essas perspectivas dialogam no momento em que

⁸ William Pinar (nascido em 1947) é um educador americano, teórico do currículo e estudos internacionais. Instituiu o Journal of Curriculum Teorizando, fundador da Conferência de Bergamo em Teoria Curricular e Prática em sala de aula e fundador da Associação Internacional para o Avanço de Estudos Curriculares.

colocam em questão “as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo” (id. *ibid.*). Por outro lado, este autor escreve que a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia desnaturalizam as categorias que entendemos no cotidiano. Isso “significa focalizá-las através de uma análise profundamente pessoal e subjetiva [...] o foco está na experiência e nas significações subjetivas” (id. *ibid.*). Analisando a desnaturalização pelo viés marxista, significa pôr as categorias sob a análise científica, focalizando consultar que quebrem com a classe/categoria de senso comum a partir das quais compreendemos o mundo.

A visão fenomenológica de currículo, em termos de teoria do conhecimento, é a mais ousada, enérgica concepção crítica, visto que figura como uma ruptura com a teoria do conhecimento tradicional. Nesse sentido, na concepção fenomenológica,

O currículo não é, pois, construído de fatos, nem mesmo de conceitos abstratos: o currículo é um local no qual docente e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumou a ver como dados naturais. O currículo é visto como local de experiência e como local de integração e questionamento da experiência (SILVA, 2007, p.40).

Nesse sentido, pensar o currículo numa visão fenomenológica implica em instigá-los a empregar “a sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido” (SILVA, 2007, p.41). É instigar conhecimento, experiência dos alunos, a sobrepor a naturalidade com a qual encaram o mundo vivido, sobrepondo as interpretações de senso comum. Notamos também na leitura do livro “Currículo e identidade”, de Thomaz Tadeu da Silva, que Wiliam Pinar apresenta uma importante referência sobre uma visão autobiográfica de currículo, ou seja, uma perspectiva que permite apurar “as formas pelas quais nossa subjetividade e nossa identidade são formadas” (SILVA, 2007, p.43). Wiliam Pinar utiliza a epistemologia da palavra curriculum; na verdade, quer outro entendimento ao currículo, deslocando o entendimento deste termo do patamar de “pista de corrida”, como originalmente concebido, para o verbo “correr”. Assim, ele enfatiza o verbo e não o substantivo. Dessa maneira, o currículo é deslocado para o “percorrer da pista” ou, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida” (SILVA, 2007, p.43). Desse modo, o currículo amplia seu *status*, não se restringindo a um aglomerado de disciplinas, mas a um campo do conhecimento que está para além dos “muros” da escola ou do sistema educacional.

3.4 Os questionamentos neomarxista de Michael Apple

A crítica neomarxista às teorias curriculares tradicionais, bem como a função ideológica de currículo, é destaque no discurso de Michael Apple. Estudos que antecederam os de Apple estabeleceram o foco de sua crítica à educação liberal, entretanto, não objetivava questionar o currículo, nem o que chamam de conhecimento escolar (SILVA, 2007, p.45). A partir disso, Apple constrói sua linha de pensamento em cima de um exame crítico do currículo que alcançaria posteriormente grande influência.

Apple toma como norte os aspectos centrais dos questionamentos marxistas à sociedade capitalista. Nesse sentido, temos que “a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade, dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho” (SILVA, 2007, p.45). Em outros termos, a dinâmica, o movimento e a organização da sociedade capitalista afeta e influencia os demais setores da sociedade, dentre eles a educação. A respeito disso temos a seguinte relação:

Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura. Nos termos da terminologia introduzida por autores como Bernstein e Bourdieu, há um vínculo entre a reprodução cultural e a reprodução social. Mas especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado (SILVA, 2007, p.45).

Nesse sentido, aquele grupo que detém o poder econômico e os meios de produção irá influenciar esse vínculo citado acima, determinando todo o movimento social. O grupo social dominante influencia, dentre outras coisas, a construção do currículo. Contudo, isso não é uma associação direta entre dominação econômica e educação e currículo. Para Apple, é insuficiente dizer que há uma ligação, colocando em lados opostos as estruturas econômicas e sociais e a educação e o currículo. Para ele o vínculo é comandado/moldado dentro da educação e do currículo, mediante uma ação humana. Nesse sentido, “aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2007, p.46).

No entender de Apple, o currículo não se apresenta de maneira apática, alheia ao que nas, palavras de Silva (2007), são as estruturas sociais mais amplas. Assim o currículo deve-se entender que “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares de classe e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p.46). O que trazemos para o

debate é o conhecimento diluído no currículo. Assim, este conhecimento não é qualquer conhecimento, ele é específico particular, uma vez que atende a um conjunto de interesses de uma classe, um grupo dominante.

A grande questão para Apple não era verificar a validade epistemológica, não era identificar o conhecimento verdadeiro e sim como são legitimados. Olhando o currículo pelo viés tradicional o conhecimento nele existente não era questionado. Uma análise técnica estaria preocupada em como organizá-lo. Apple estava preocupado com o porquê. O porquê se escolhe um determinado conhecimento e não escolhido outro. E a quais interesses esse conhecimento que fora escolhido atende.

No que se refere à função do currículo, no que foi denominado de “processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2007, p. 47), a crítica se apresenta de duas maneiras:

De um lado, estava àquelas críticas que enfatizam o papel do chamado “currículo oculto” nessa reprodução, é o caso, por exemplo, de Bowles e Gintis, que chamavam a atenção para o papel exercido pelas relações sociais da escola no processo de reprodução social. É o caso também de Bernstein, que centrou sua análise menos naquilo que é transmitido. De outro, situam-se aquelas críticas que deram mais importância ao currículo explícito, oficial, ao “conteúdo” do currículo. (SILVA, 2007, p.47).

Entretanto, Apple sinaliza para uma análise igualitária do currículo. A ênfase seria nas duas esferas do currículo, o oculto e o oficial. Apesar disso, notamos em Apple uma leve inclinação para o currículo oficial. Apple conclui sua análise sobre currículo argumentando que “o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder” (SILVA, 2007, p.49). Em outras palavras, uma análise mais equilibrada sobre currículo se dá quando questionamos suas bases, seus nexos e as relações de poder nele existente.

3.5 O currículo por Henry Giroux

Neste item iremos discutir o currículo a partir do que postula o teórico norte-americano Henry Giroux. O que notamos neste autor, assim como nos outros teóricos, é que a primeira fase de sua crítica está focada em estabelecer uma oposição em relação à visão empirista e técnica que até então era predominante. De acordo com Silva (2007), Giroux criticava a racionalidade técnica e o positivismo das perspectivas dominantes de currículo. Em outras palavras, o foco dessas perspectivas estava na ênfase em currículo de metas claras e de

mecanismos de verificação dessas metas, tal como uma fábrica. Neste cenário, o currículo deveria ser claro, objetivo e possível de ser mensurado.

A ênfase na eficiência e na racionalidade das perspectivas dominantes deixa de considerar aspectos fundamentais como “o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, no caso do currículo, do conhecimento” (SILVA, 2007, p.51). Esse esforço em enfatizar a racionalidade burocrática, bem como a eficiência, leva a uma desconsideração de caracteres importantes quando pensamos o ser humano. Essa desconsideração no caso do currículo corrobora “para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVA 2007, p. 52).

O entendimento de Giroux sobre currículo está pautado fundamentalmente na concepção de emancipação e libertação. Nesse sentido, temos três conceitos que são fundamentais: esfera pública; intelectual transformador e voz. Assim temos o primeiro ponto:

Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática: a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, do questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social (SILVA, 2007, p.54).

O segundo conceito é o de intelectual transformador. A partir disso, Giroux toma emprestado o conceito de “intelectual orgânico” de Grance. Silva (2007), fazendo referência a Giroux (1987), vê professores e professoras como ‘intelectuais transformadores’. Por fim, a ideia de voz, a qual Giroux concede um papel ativo, contestando as relações de poder pelas quais a voz é, em geral, suprimida (SILVA, 2007). Esses conceitos, como já citamos anteriormente, são fundamentais para entendermos a concepção de emancipação e libertação que Giroux propõe.

Há uma clara influência do educador brasileiro Paulo Freire na obra de Henry Giroux, em duas esferas: primeiro, a ideia de educação libertadora, bem como uma ideia de ação cultural, que seria fundamental para Giroux pensar o currículo, assim como uma pedagogia alternativa que não estava presente em outras concepções teóricas; segundo, Paulo Freire também considerava algumas relações, tais como “pedagogia e política e educação e poder” (SILVA, 2007, p. 55). Para resumir a discussão de Henry Giroux sobre currículo:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e

desigualdade. Trata-se de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo em ambos, é uma política cultural (SILVA, 2007, p.57).

Nesse sentido, podemos visualizar o currículo como um campo em que se estruturam os significados, sendo nele também que se constrói valores culturais. Não é simplesmente a transmissão de conteúdo. O currículo é um lugar no qual são criadas as interpretações sociais. Esses significados conectam-se com as relações sociais de poder e desigualdade, como aponta Silva (2007), apontando ainda que são significados impostos e que também são contestados.

3.6 Um confronto pedagógico: pedagogia do oprimido e pedagogia dos conteúdos

Neste ponto do debate sobre currículo chegamos à Paulo Freire, um nome de muito destaque não só para a educação brasileira, mas também para a educação mundial. Em suas obras, principalmente nas iniciais, observamos um esforço, ainda que parcial, em fornecer respostas a problemáticas curriculares primordiais: “o que deve ser ensinado?”. No que se refere ao currículo, Freire concentra sua crítica num modelo educacional denominada de “educação bancária”, definida como aquela que expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 2007). Nesse modelo educacional o aluno se assemelha a uma conta bancária, na qual depositam-se quantias em dinheiro. No caso da educação, do ato pedagógico, a quantia serão os fatos e as informações, o conteúdo. Nesse sentido, iremos perceber a crítica de Paulo Freire à condição excessiva de verbalização do currículo tradicional. Ele ainda argumenta que o conhecimento está fora do contexto das pessoas envolvidas naquilo que Silva (2007) chama de ato de conhecer. Este autor ainda escreve que nesse modelo educacional (tradicional) o educador é o ser ativo, enquanto o educando é tão somente ser passivo.

Freire via o conhecimento como sendo sempre conhecimento sobre algo. Nesse sentido, não há distância entre a ação de conhecer e aquilo que se conhece. Essa ação, na visão de Freire, não se dá de maneira isolada, individual. O ato de conhecer compreende duas condições: intercomunicação e intersubjetividade. Nesse contexto, “na concepção de Freire é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber

o ato pedagógico como um ato dialógico” (SILVA, 2007, p.59). Voltando a discutir a educação bancária, percebemos que neste modelo o diálogo é dispensável, uma vez que o educador/professor é o ser ativo no que concerne ao conhecimento. Nesse sentido, o aluno é carente, leigo no que concerne ao conhecimento que é transmitido. Diante disso, “o currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral” (SILVA, 2007, p.60). Entretanto, se pensarmos num modelo de educação contrário, que questione, que problematize, tanto o educador como os educandos são ativos no ato de conhecer – a ação pedagógica não se resume à exteriorização do mundo.

Ao contrário, no diálogo estabelecido entre educador e educando se produz “um conhecimento do mundo” (id. ibid.). Freire entendia que o que deveria constituir o conteúdo programático deveria partir da própria experiência dos alunos e que a seleção do conteúdo programático deve ser uma ação conjunta entre educador e educando. Esse conteúdo deve partir também da realidade do aluno, a respeito da qual se integra o objeto do conhecimento intersubjetivo.

Em contraposição à obra de Freire aparece o pedagogo Demerval Saviani e sua pedagogia histórico-crítica. Ao contrário de Freire, Saviani estabeleceu uma clara divisão: de um lado a política e de outro a educação. Nesse sentido, “para ele uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade”; ainda segundo este autor, “a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade não dos grupos sociais que deles se apropriam” (citado por SILVA, 2007, p.63).

3.7 As contribuições da Nova Sociologia da Educação

O ponto de partida da crítica sobre currículo na Inglaterra não parte das antigas teorias curriculares tradicionais, ela parte da crítica à antiga Sociologia da Educação. A base teórica da Nova Sociologia da Educação (NSE) foi apresentada no livro “*Knowledge and control*”, de 1971, coordenado por Michael Young. Este autor era tido como porta-voz, àquele que liderava o movimento da Nova Sociologia da Educação. Nesse sentido, o questionamento fundamental deste novo olhar sociológico para a educação, no que se refere à antiga sociologia da educação, estava pautado naquilo que Silva (2007) chama de variáveis de entrada, como, por exemplo, classe social, renda, situação familiar, assim como as variáveis de saída: resultado de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar. Principalmente, a ausência

de questionamento do conhecimento escolar. Assim, “o currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, implicitamente aceitável o que importava era saber se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não nesse currículo” (SILVA, 2007, p.65). Em outras palavras, o que importava era saber se os números eram ou não satisfatórios. Se fossem, mantém-se tudo como está se não estivessem satisfatórias, medidas eram tomadas a fim de atingir a meta desejada. E a aprendizagem onde fica? Será que a nota que está registrada no diário diz realmente se o aluno aprendeu?

A reformulação proposta pela nova sociologia da educação contrastava com outro modo de pensar a educação na Grã-Bretanha: a Filosofia Analítica, com base principalmente em dois autores: P. H. Hirst e R. S. Peters.

Esses autores defendiam uma posição basicamente racionalista do currículo, argumentando em favor de um currículo que estivesse centrado no desenvolvimento do pensamento conceitual. Para essa finalidade, o currículo deveria se centrar em “formas de compreensão” que, embora não fossem definidas exatamente em termos das disciplinas acadêmicas, coincidem, em grande parte com elas (SILVA, 2007, p.66).

A obra organizada por Michael Young a princípio iria estabelecer os alicerces de uma sociologia curricular. Logo no início do livro este autor questiona a naturalidade de que as categorias do currículo, categorias pedagógicas, bem como categorias de avaliação eram dadas pelos professores. Esse novo olhar sociológico do currículo deve problematizá-las, ressaltar as características sociais, históricas etc. o que não era feito filosófico da educação, que estava pautada em “questões puramente epistemológicas a questão da NSE não era a de verificar quais eram os conhecimentos verdadeiros, o que interessava era saber o que conta como conhecimento” (SILVA, 2007, p.66). Contrário também à psicologia da aprendizagem, a NSE não estava preocupada em saber como o indivíduo se apropria do conhecimento, tão pouco esta perspectiva teórica preocupava-se em organizar alternativas de currículo. “Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos” (SILVA, 2007, p.67). Esta perspectiva teórica (NSE) estava preocupada em pôr em debate as categorias pedagógicas e curriculares e não em elaborar uma proposta curricular em que se privilegia esse ou aquele conhecimento. A questão é como esses conhecimentos são legitimados estabelecer as ligações entre “currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (id. *ibid.*).

Young fala de uma ligação entre a raiz de difusão do processo de elaboração do currículo, a saber: seleção, organização, distribuição, avaliação. Ele centraliza sua análise na organização. Nesse sentido, Young queria saber o motivo pelos quais certas disciplinas eram

privilegiadas e outras não, por que alguns currículos possibilitam interação entre as disciplinas e outros não. Nessa mesma linha de pensamento colocamos em debate outra questão: o que há entre a organização curricular e o poder? O interesse de determinada classe pode influenciar nessa organização? Silva (2007) escreve que essa relação entre organização curricular e poder é tão acentuada que uma mudança curricular implica também numa mudança nos princípios de poder.

Diferente de Young, que examinava de forma estrutural, temos os textos de Geoffrey Esland e Nell Kendie, que partem para um exame fenomenológico, criticam o modo objetivista do conhecimento que estão presentes no que se denomina de perspectivas tradicionais de currículo (SILVA, 2007). A partir disso,

Para a perspectiva objetivista na qual se baseia a divisão do currículo em matérias ou disciplinas, o conhecimento está organizado em “zonas” que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognocentes. Na análise fenomenológica de Esland, essa visão ignora a “intencionalidade e a expressividade da ação humana e todo o complexo processo de negociação intersubjetiva dos significados; ela disfarça como dado o mundo que tem que ser continuamente interpretado” (SILVA, 2007, p.68).

Esland defende que não pode haver uma cisão entre currículo, ensino e avaliação, pelo fato de o conhecimento ser elaborado na interação professor/aluno em sala de aula. Ele ainda defende que assim como em outros ambientes os significados, ou seja, o entendimento dos fatos ocorridos é construído intersubjetivamente naquilo que se chama de interação social. Com isso, um indivíduo de fora desse contexto se sentiria como um forasteiro. Trazendo essa ideia para o campo educacional, este autor (citado por SILVA, 2007), defende que uma modificação curricular concreta deva passar por esse processo interpretativo, em volta do sentido em que estão cobertos docentes e alunos em sala de aula. É justamente nesse relato que uma sociologia da educação deveria se concentrar. Outro destaque que Esland faz é em relação ao modo que os professores veem o mundo: qual entendimento de mundo os educadores trazem para dentro da sala; e os que são desenvolvidos nesse espaço.

A NSE não pretendia criar noções pedagógicas, todavia,

[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existente, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento

envolvido no currículo deveria ser ela própria, baseada na ideia de “construção social” (SILVA, 2007, p. 69).

A importância e a influência alcançada pela NSE até o início da década de 80 foi paulatinamente diminuindo a partir de então. A ideia de pureza sociológica deu lugar a um ponto de vista que mesclavam exames sociológicos e argumentações mais pedagógicas. Outra questão importante foi a ramificação e a variedade de perspectivas teóricas; até o principal nome da NSE, Michael Young, paulatinamente deixava as ideias dessa renovação sociológica, tornando-se mais técnico e burocrata. Entretanto, as ideias da NSE encontraram eco, posteriormente, no pós-estruturalismo e em estudos culturais.

3.8 Basil Bernstein, códigos e reprodução cultural

Visualizando o cenário educacional inglês em meados dos anos setenta, Basil Bernstein é figura de destaque. Com o passar do tempo este autor veio refinando, desenvolvendo seus conceitos, aos quais permaneceu fiel. Diante disso, Silva (2007) sinaliza que o olhar de Bernstein está em torno do conhecimento educacional formal, pautando-se em três pilares: o currículo, a pedagogia e a avaliação. A respeito disso, “o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como avaliação válida desse conhecimento por parte de quem é ensinado” (SILVA, 2007, p.71).

O currículo está presente na obra inicial de Bernstein, entretanto, não era o centro de seus estudos. A partir de seu desenvolvimento enquanto teórico, Bernstein não fala mais em currículo, porém, este aparece subentendido em diversas etapas de seu trabalho. Sua inquietação não gira em torno do assunto, ele não está preocupado com o porquê está se ensinando um determinado conhecimento e deixando de ensinar outro, se um é legítimo o outro não.

Ele está mais preocupado com as reações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constitui o currículo. Bernstein quer saber como o currículo está *estruturalmente* organizado. Além disso, ele pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle (SILVA, 2007, p.71).

Bernstein destaca duas formas elementares de disposição curricular: 1- currículo tipo coleção e 2 – currículo integrado. No primeiro cada teoria do conhecimento se mantém afastada umas das outras, ou seja, não há permeabilidade em torno das áreas do conhecimento. No segundo, ao contrário, as distinções interdisciplinares são menos claras. A

composição curricular segue uma razão mais ampla para as quais se submetem todas as áreas que o compõe. Sobre isso, ele cria a ideia de classificação. De acordo com essa ideia, quanto maior for o distanciamento maior será a classificação.

A classificação é uma questão de fronteiras. A classificação responde, basicamente, à questão: que coisas podem ficar juntas? Umm currículo tipo tradicional marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, seria, no jargão de Bernstein, fortemente classificado. Umm currículo interdisciplinar, contraste seria fracamente classificado (SILVA, 2007, p.72).

Bernstein reitera que não deve haver distanciamentos entre os dilemas curriculares dos dilemas pedagógicos e de avaliação. De outro modo, o currículo é visto como um conjunto de conhecimentos legítimos; a pedagogia, por sua vez, aparece como a maneira legítima de transmitir, um caminho. A avaliação se apresenta como realização legítima do conhecimento lecionado. Bernstein concentra seus esforços na pedagogia e em questões de difusão. Independente de como o conhecimento é disposto, se permite em maior ou em menor grau a interação entre as disciplinas, o que não há é uma diversidade de maneiras de como ele é transmitido, ensinado. Silva (2007) escreve que o aluno pode possuir um maior ou menor controle sobre o movimento de transmissão. As metas a serem alcançadas podem se apresentar mais ou menos claras. Outro ponto diz respeito à divisão do espaço que pode ser mais ou menos enrijecido, os parâmetros avaliativos podem se apresentar de modos mais ou menos claros. Em um contexto tradicional de ensino, a figura docente é que resolve o que será instruído, quando será e qual será o andamento, estabelecem quais serão as formas de verificação do que fora ensinado. Noutro cenário, contrário a esse que explicitamos, lacemos nosso olhar para uma realidade educacional cujo centro seja o aluno. Silva (2007) destaca o cenário construtivista, sendo que, neste contexto, a organização espacial é mais livre, os estudantes detêm um controle maior sobre o tempo e o ritmo da aprendizagem. Em contrapartida, as metas a serem alcançadas não apresentam de maneira clara. Partindo dessas características, Bernstein estabelece outro termo específico: “enquadramento”. Este termo cresce na medida em que o professor exerce controle sobre o processo de transmissão. Logo, num sistema educacional tradicional, há um forte enquadramento. Já numa visão centrada no aluno o nível de enquadramento é fraco.

Bernstein diferencia duas categorias importantes: poder e controle. O primeiro está associado à classificação. Esta diz respeito ao que é válido ou inválido (ilegítimo) inserir no currículo. Além disso, podemos perceber a classificação como sendo uma manifestação de poder. Sobre aquilo que pode ou não estar no currículo, estamos expressando poder. Em

contrapartida, “o controle diz respeito essencialmente à forma da transmissão. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão” (SILVA, 2007, p.73). Nesse sentido, o entendimento de poder e de controle estabelecido por Bernstein é bem distinta quando a comparamos com as demais perspectivas principalmente as marxistas. Elas se aproximam da ideia de poder estabelecida por Michel Foucault. Para Bernstein o poder não é que desvirtua o currículo e a pedagogia. Na visão dele, o que se tem são “princípios de poder e controle” (SILVA, 2007, p.71). Da mesma forma que não se pode contar que numa outra maneira de transmissão (passagem), em que os alunos detenham um poder total, sobre o ritmo, o tempo e o espaço pedagógico inexistia ao controle. O que há na verdade são formas de poder mais tênues, o que não quer dizer que são menos eficientes. Quando estas evidenciam em maior ou em menor grau os “estudos subjetivos podem até ser mais eficazes” (SILVA, 2007, p.73). Notamos que a questão primordial presente na obra de Bernstein transita na seguinte via: como se aprendem posições de classe? Em outros termos, como se estabelece dominadores e dominados? É neste cenário que ingressa um conceito/entendimento de código.

O código é precisamente a gramática da classe. O código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes – uma gramática que lhes permite distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos (SILVA, 2007, p.74).

É precisamente o código que nos permite definir, dentre outras coisas, onde, como e por quantas vezes devemos cumprimentar com um beijo uma pessoa. Isso se dá quando compreendemos o código. Ao contrário, se formos estrangeiros não iremos saber em quais contextos devemos ou não cumprimentar com o beijo, por exemplo. O nativo, por sua vez, distingue bem. Este compreende o código, pois já está internalizado em sua consciência. “É, pois, o código que faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas à consciência individual e as interações sociais a nível microsociológicos” (SILVA, 2007, p.74). Em outros termos, é a posição social que irá definir, deste modo, o que este indivíduo pensará, as definições que fazem no convívio social. Entretanto, a ideia de classe de Bernstein se assemelha a de Émile Durkheim. Este define a classe social como sendo a posição na qual ocupamos, no que ele chama de divisão social do trabalho⁹. Além disso, esta divisão atrela-se a produção material e simbólica. Isso implica no tipo de código que será aprendido que, por

⁹ A divisão do trabalho corresponde à especialização de tarefas com funções específicas, com finalidade de dinamizar e aperfeiçoar a produção industrial. Esse processo produz eficiência e rapidez ao sistema produtivo. Referência: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/divisao-trabalho.html>>. Acessado em: 29 dez. 2015.

sua vez, define a percepção (consciência) do indivíduo: o que este irá pensar, o entendimento (significado) sobre aquilo que faz e que produz no convívio social.

O código se apresenta de duas maneiras: o código elaborado e o restrito. O primeiro é autônomo ao contexto que o sujeito está inserido. Do lado avesso temos o código restrito, que é altamente dependente do contexto em que o sujeito está inserido. Em outros termos, o segundo quer dizer que os significados dados por seus participantes dependem fortemente dos estímulos e daquilo que o contexto o oferece, ao contrário do primeiro, em que o indivíduo vai além daquilo que seu contexto lhe oferece. A partir disso, como podemos associar ao que discutimos anteriormente sobre o currículo e sobre as questões pedagógicas? Silva (2007) discorre que para Bernstein o código é apresentado por diversas esferas sociais, a saber, a escola, a família, dentre outras. O código não é apreendido de forma clara, ao contrário, ele se apresenta subentendido. Pensando no campo educacional, essa essência se manifesta por meio do currículo, das questões pedagógicas e dos meios de avaliação. Assim,

No caso do currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas do conhecimento ou de sua ideologia. O código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor engendramento da pedagogia. É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades de código serão aprendidos (SILVA, 2007, p.75).

O trabalho inaugural de Bernstein estava associado às questões fundamentais da reorganização/reformulação educacional da década de 60. Além disso, ele preocupava-se com o insucesso individual de jovens e crianças proletárias. Outro ponto relevante em sua obra eram suas tentativas de minimizar os fragmentos (divisões) entre a instrução acadêmica, destinada à elite, ou classe dominante, e a instrução de cunho profissionalizante, destinada à classe proletária. Ele também buscava entender as razões do fracasso e entender a função das distintas pedagogias no que ele chamou de reprodução cultural - principalmente aquilo que denominou de “pedagogia invisível” (SILVA, 2007, p.76). Bernstein desenvolveu a ideia de código elaborado e restrito para alertar sobre a disparidade entre esses códigos: o primeiro ligado à classe dominante e o segundo ligado à classe operária. Para o autor isso poderia ser a gênese do fracasso, ou seja, essa diferença de códigos pode ser o fator essencial do insucesso escolar por parte da classe operária. Nesse sentido, as considerações de Bernstein colocavam em xeque a função progressista “das pedagogias centradas na criança então em voga” (SILVA, 2007, p.76). Em seu entendimento essas pedagogias apenas invertiam os princípios de poder e controle dentro do currículo, deixando intocáveis aqueles elementos de poder a que ele chamou de divisão social. Seu pensamento não alcançou a repercussão que tinha direito,

talvez por conta de sua linguagem complexa. Seu pensamento paulatinamente tornou-se formal. Sua teoria, ainda hoje, evidencia que não podemos entender o currículo, bem como a pedagogia, sem uma lente sociológica. Afinal de contas, uma teoria crítica não pode omitir-se em questionar, indagar a função social da escola. É notório que o currículo exerce uma função fundamental nesse processo e Bernstein contribuiu justamente em entender com mais cuidado essa função.

3.9 E o currículo oculto?

Apesar de não ter sido uma concepção teórica, podemos destacar a importância do currículo oculto juntamente com as demais perspectivas críticas sobre currículo. A compreensão de currículo estava subentendida nas obras de Bowles e Gintis, quando estes analisaram a escola capitalista americana e o seu princípio de correspondência. Este princípio simulava e explorava no contexto escolar comportamentos solicitados pelo mercado de trabalho. O conceito de currículo oculto também aparece implicitamente na obra de Althusser, especialmente quando ele fala em aprender a ideologia por meio dos rituais e práticas. Nos escritos de Bernstein o currículo oculto aparece naquilo que ele denominou de estruturas curriculares e da pedagogia que apreendemos e que nos apropriamos como código de classe.

Notemos que o currículo oculto se manifesta e se caracteriza pelas estruturas de sala, “as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2007, p.78). Nesse sentido, o que diferencia o uso funcional da ideia das demais teorias críticas residia exclusivamente na “desigualdade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita através do currículo oculto” (id. *ibid.*). Nesse sentido, esses comportamentos eram importantes para o bom andamento da sociedade, logo, eram completamente desejáveis. Um exemplo dado por Druben (citado por SILVA, 2007, p.78) nos esclarece melhor essa questão referente aos comportamentos: “a escola, através do tratamento impessoal que, em contraste com a família, ela proporciona, ensina a noção de universalidade necessária ao perfeito funcionamento das sociedades avançadas”. Notemos, entretanto, que as perspectivas críticas, ao examinarem o currículo oculto, viam os comportamentos ensinados não como desejáveis, mas como indesejáveis, diziam que não faziam parte dos objetivos educacionais, ao passo que modelam crianças e jovens a se adequar a estruturas injustas de um modelo social capitalista. Outro exemplo dado diz respeito à correspondência de comportamentos do mercado de trabalho que são vivenciados na escola, ressaltando os comportamentos de dominação e de subordinação.

Chegamos então na ideia de currículo oculto. Este “é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2007, p.78).

Ainda dialogando com este autor, notamos outro fator relevante referente aos aspectos que são apreendidos no e com o currículo oculto. Afinal, o que se aprende nesse e com essa forma de currículo?

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e as pautas de funcionamento, considerando injustas e antidemocráticas, e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2007, p.78).

Num pensamento pautado nas perspectivas críticas notaremos que o currículo oculto ensina, dentre outras coisas, os indivíduos, especialmente os da classe operária, a obedecerem, conformarem-se, e desenvolverem o comportamento individualista. Em outros termos, ensina a classe dominada a ser submissa e a classe dominadora a ser dominadora, ou seja, ensina a dominação.

Neste ponto refletiremos acerca dos elementos que no contexto escolar corroboram para a aprendizagem do currículo oculto: o primeiro fator são as relações sociais escolares. Sobre isso, temos o convívio entre professores, alunos e corpo administrativo e dos alunos entre si. A disposição espacial é outro fator que contribui para que os escolares se apropriem de determinados comportamentos sociais; a rigidez de organização espacial de um ambiente de aula, pensando num cenário tradicional, é apreendida como forma de controle – comportamentos num cenário aberto, ou seja, numa outra forma de organizar a sala, ou sem sala, levariam à apreensão de outros comportamentos, nossa relação com o conteúdo certamente seria outra. A pontualidade é exercida e aprendida pelo ensino do tempo, a divisão deste para a execução de cada tarefa sendo essencial. Além disso, o currículo oculto nos ensina outras divisões e categorias que se apresentam de maneira clara ou não. Por exemplo, aqueles que são ou não capazes de cumprir a tarefa dentro do tempo.

Refletindo sobre o currículo a partir de uma linha teórica crítica observaremos que há a necessidade de tomarmos consciência do currículo oculto a fim de questioná-lo, o colocando em evidência. Essa ideia nos leva a entender também que a eficiência do currículo oculto se dá, em grande parte, pelo fato de estar oculto. Nesse sentido, a ideia deste currículo exerceu uma função importante quando pensamos sobre as perspectivas críticas, ou melhor, no desenvolvimento das mesmas. Ele evidencia uma ação crucial de uma análise de cunho

sociológico, na tentativa de compreender aspectos que modelam e constituem nossa subjetividade, sem que isso pareça consciente. Talvez esteja aí seu caráter mais atraente. Nas palavras de Silva (2007, p.80), “ele como que tornava repentinamente transparente aquilo que normalmente aparecia opaco”. Nessa visão, podemos destacar a relevância do conceito, embora a predominância pós- estruturalista destaque aquilo que é visível e do texto e de um discurso, não enfatizando o que está oculto no convívio social.

3.10 A visão pós-crítica de currículo: o currículo multiculturalista – diferenças e identidade

As teorias pós-críticas são orientadas, especialmente, pelas relações humanas de poder. Exemplo: quando refletimos a partir dos fundamentos epistemológicos que influenciam o currículo, as teorias críticas evidenciaram as disposições de classe no que tange a educação e o currículo. Desta maneira, evidenciam-se diferenças sociais, de gênero, éticas e de cultura que contagiam os princípios (bases) curriculares, destacando os limites e a colaboração das várias teorizações críticas para transformações curriculares, resolvendo questões significativas, como a ideia de o currículo multiculturalista. Nesse sentido, apresentam-se estratégias pelas quais as distinções criadas por meio de vínculos de desigualdade possam ser questionadas pelas teorias de currículo.

Silva (2007) escreve que o multiculturalismo é um termo que tem sua gênese nos países dominantes (poderosos) do norte. Notamos um fato interessante neste movimento: visto como um artefato cultural contemporâneo de certa forma invasivo, ao mesmo tempo ele é uma forma legítima de afirmação, de reivindicação dos grupos dominados de dentro daqueles países para que tenham sua cultura reconhecida e em evidência nacional. Desse modo, pode ser visualizado “como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e éticos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante” (SILVA, 2007, p.83). De uma maneira, ou de outra, o fenômeno multicultural nunca está desassociado das relações de poder. Outro fator evidenciado por Silva (2007) refere-se ao multiculturalismo como uma importante ferramenta de luta política. Esse fenômeno leva para o campo político diferenças culturais que estão reduzidas a áreas específicas do conhecimento antropológico, por exemplo, ela contribui para que não houvesse uma hierarquia entre as culturas humanas ou níveis e que se equivalam em termos epistemológicos e antropológicos. Silva (2007) afirma que não há possibilidade de que uma cultura seja mais sublime em relação à outra.

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas, os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade (SILVA, 2007, p.86).

O argumento em favor do multiculturalismo humanista. Esse termo quer dizer que ante as diferenças “há uma mesma humanidade”. Diante disso, há a necessidade de respeito, de tolerar e conviver de forma pacífica essas diferenças culturais. Esta visão é fortemente interpelada pelas perspectivas críticas. A orientação multiculturalista é desconsiderada por recorrer a uma fundamentação, a uma unidade excedente, um traço exterior, externo à sociedade e à história. Para a concepção crítica, as diferenças não estão submetidas somente às relações de poder, mas à própria descrição, definição de ser humano.

O multiculturalismo subdivide-se em duas concepções: o pós-estruturalismo e algo que pode ser chamado de concepção materialista. O pós-estruturalismo enxerga a diferença como sendo fundamental como “um processo linguístico e discursivo” (SILVA, 2007, p.87). Assim, não podemos visualizar a diferença separada desse processo linguístico. Isso implica também ver a diferença não como algo natural, mas sim produzido por meio do discurso. Além disso, observamos a diferença como uma relação, um processo tênue, isto é, relativa a algum outro fator, coisa vista como o “não diferente” (id. *ibid.*), este também dependente do mesmo processo de relação.

Silva (2007) escreve que uma relação social é fruto de um processo de significação, produzido pelas relações de poder. A partir disso, podemos ver que “o não diferente” é avaliado de maneira positiva e o “diferente” é avaliado como negativo. Essa perspectiva recebe críticas pelo fato de enfatizar o discurso na produção das diferenças. Agora, analisando pelo viés materialista, inspirados, de maneira geral, na teoria marxista, ao invés de enfatizar o discurso, analisaremos os processos estruturais, econômicos, localizados no alicerce, na base dos procedimentos (processos) discriminatórios e de desigualdade que se fundamentam na diferença de cultura. Por exemplo, a análise da homofobia não se limita essencialmente ao discurso. Isso quer dizer que deve ser combatido na estrutura e não apenas como expressão linguística homofóbica

Nos Estados Unidos o multiculturalismo é duramente criticado por grupos tradicionais. E não apenas por esses grupos, mas por grupos liberais (progressistas) também. Para os grupos conservadores esse fenômeno (multiculturalismo) é um desacato aos valores

da nacionalidade, da família, etc. No que concerne ao currículo, pretende-se com o multiculturalismo trocar as obras clássicas (de excelência) por obras de menor exigência intelectual, feito por grupos minoritários, como homossexuais, negros e mulheres. São esses valores, em contrapartida, que estão em xeque. Pensando a partir de uma visão progressista, o multiculturalismo, ao evidenciar as diversas identidades e heranças culturais, dividiriam “uma cultura nacional única e comum com implicações políticas regressivas” (SILVA, 2007, p.89). Uma questão que essa crítica implica é omitir “que a suposta ‘cultura nacional comum’ confunde-se com a cultura dominante” (id. *ibid.*). Portanto, o multiculturalismo simboliza (representa) uma importante ferramenta de luta política, pois implica em reflexões importantes. Outro ponto importante se refere à igualdade, sendo que esta não se refere à oportunidade de acessar todos um currículo coeso, mas sim modificações fundamentais no currículo real.

3.11 Gênero e pedagogia feminista

Em primeira instância a crítica referente às questões de gênero e a pedagogia feminista sinalizava para questões de acesso por parte das mulheres a áreas estritamente masculinas, com ênfase ao fato que, além das questões de classe, a sociedade é patriarcal. Assim, ao examinar a educação feminista, sobretudo daqueles países localizados na periferia do capitalismo, como bem aponta Silva (2007), notou-se um déficit muito grande quando comparamos homens e mulheres. Há também distinções entre profissões destinadas a homens e para mulheres. Outro fato que chama atenção é que essa relação era estabelecida na escola pelos professores e professoras. Além disso, a crítica era direcionada aos livros didáticos, que tematizavam tais distinções, sinalizando para as profissões para homens e mulheres. Estas distinções eram chamadas de estereótipos. Eram justamente estes estereótipos que determinavam a carreira de jovens meninos e meninas.

A segunda instância retirava a ênfase do acesso: a questão não está mais em dar acesso ao conhecimento patriarcal e sim modificá-lo a fim de “refletir os interesses e as experiências das mulheres” (SILVA, 2007, p.93). Nesse sentido, permitir o acesso às mulheres pode até torná-las iguais aos homens, entretanto, o mundo é ainda construído pelos homens.

Silva (2007) escreve que o currículo reflete a epistemologia curricular dominante, neste caso, o currículo será tipicamente masculino. Ele expressa o modo de ver masculino. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas

características refletem experiências e interesses predominantemente masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo. A resposta a essa questão não está somente na troca, mas em implantar um currículo que venha beneficiar os saberes de homens e mulheres de maneira nivelada, ou seja, favorecer ambas as experiências.

Duas visões feministas analisam o currículo de maneiras distintas: a primeira dá conta da inclusão de qualidades (características) entendidas como femininas, por perceberem sua importância do ponto de vista humano. “Desse ponto de vista, a experiência da maternidade – real ou potencial – levaria as mulheres a enfatizarem as conexões pessoais ou de forma geral, uma conexão com o mundo que não faz parte da experiência dos homens, a não ser de forma indireta” (SILVA, 2007, p95). A segunda visão dá conta de que destacar tais características tipicamente femininas só reforçariam os estereótipos de papéis de subserviência e inferioridade. Nesse sentido, o currículo é o meio pelo qual se manifesta aquilo que Silva (2007) chama de relações de gênero, sendo nele que visualizamos essas relações na medida em que são reforçadas questões referentes ao gênero masculino, além de ser um mecanismo parcial que apresenta limitações.

3.12 Currículo: narração ética racial

Nesse ponto, assim como nos outros, salientamos uma questão recorrente: o acesso à educação e ao currículo, a análise de situações, dos casos que levaram ao insucesso escolar dos jovens dos grupos não dominantes. Com isso, a preocupação estava nos dispositivos sociais que teoricamente localizavam-se na base do insucesso escolar, sendo que estes não davam conta de interpelar o conhecimento, a ideia localizada no cerne (centro) do currículo ofertado a crianças e jovens pertencentes às minorias, ou melhor, aos grupos não dominantes. Para essas interpretações “não havia nada de ‘errado’ com o currículo em si, que deixava, assim de ser problematizado” (SILVA, 2007, p.99). Foi, entretanto, em estudos posteriores e a partir de uma análise pós-estruturalista sobre cultura que o currículo começou a ser interpelado, começando a ser analisado como algo que se encontrava de modo “errado”.

Outro ponto importante para nosso debate – além de evidenciar a questão da desigualdade social, evidencia questões enraizadas historicamente pelos temas/questiones raça e etnia. Notamos profundos debates sobre esses temas, haja vista que o emprego da palavra “raça” é amparado em atributos físicos, como a coloração da pele e a palavra “etnia” refere-se

a atributos não físicos, por exemplo, idioma, crenças, princípios. Portanto, de acordo com Silva (2007), um currículo crítico de fato deveria levar essas questões para o debate.

Um currículo crítico de fato influenciado (inspirado) em teorias sociais interpelaria “a construção social da raça e da etnia, também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista” (SILVA, 2007, p.102). Assim,

O racismo é parte de uma matriz ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o como questão individual leva a uma pedagogia e um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de tal estratégia passa a ser o racista e não o “racismo” (SILVA, 2007, p.102).

As ações individuais do racismo devem ser debatidas, interpeladas, porém, a análise deve ser ampliada, porque tais ações são parte de um todo mais complexo: a construção social do racismo. Segundo Silva (2007) um currículo crítico de fato concentraria suas ações nas causas históricas, discursivas e institucionais do racismo. Nesse sentido,

Um currículo crítico que se preocupasse com a questão do racismo poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal como definidas pelos estudos culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação (SILVA, 2007, p.103).

Um currículo crítico recusaria uma abordagem essencialista, entretanto, não basta se recusar (evitar) aquelas pautadas na biologia. Existem outras formas que se apresentam sutilmente e que se amparam nos estudos culturais. Estes estudos, segundo Silva (2007), apresentam o que este autor chamou de essencialíssimo cultural, que entende a identidade como uma “expressão” que a nosso ver evidenciam características culturais de dentro dos grupos étnicos e raciais. Não é possível imaginar uma perspectiva curricular crítica que não estabeleça em seu centro a identidade desvinculada da história, não há identidade sem história.

3.13 A teoria *queer*

Num primeiro instante a discursão gira em torno do significado do termo *queer*, ressaltando a ambiguidade presente em seu significado, no que diz respeito à homossexualidade. Breves relatos sobre gênero, identidade e também destacando o que aquela teoria ressalta – que a sexualidade é resultado de uma construção sociocultural. O objeto dessa

concepção teórica centra-se num método que busca entender o conhecimento acerca da identidade sexual. O termo *queer* apresenta em seu significado a ambiguidade, como já mencionamos no início do parágrafo anterior. Esse é resultado de certa maneira da radical interpelação da teoria feminista mais atual. Nesse sentido, aquela teoria aparece em países como os Estados Unidos e Inglaterra na qualidade ou função de centralização do conhecimento homossexual. Ao longo da História o vocábulo *queer* vem sendo empregado de maneira pejorativa, depreciativa aos indivíduos homossexuais, principalmente aos homens homossexuais. “Mas o termo significa também, de formação não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, ‘esquisito’, ‘incomum’, ‘fora do normal’, ‘excêntrico’” (SILVA, 2007, p.105). O agrupamento homossexual resgata o sentido negativo, tornando-o algo que intensificasse e estereotipasse o grupo. Além disso, “aproveitando-se de outro significado, o de ‘estranho’, o termo *queer* funcionava como uma declaração política a de que o objetivo dessa teoria é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente também a questão da identidade cultural e social” (id. *ibid.*). Por meio do estranho quer-se desestabilizar o que é tido como normal.

A teoria *queer* impõe uma consideração no incon siderável, isto é, refletir sobre aquilo que é suprimido, ao invés de refletir sobre aquilo que é consentido pensar. Desse modo, “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2007, p.107). Diante desse cenário, Silva (2007) nos apresenta os estudos de Deborah Britzman¹⁰ que, por sua vez, sugere que, da mesma maneira que a teoria *queer*, também a pedagogia *queer* postula uma pedagogia que não se resume a uma introdução a dilemas da sexualidade, assim como um currículo que engloba em suas disciplinas não só reprovações a atos homofóbicos, mas:

Um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limite a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* – esta coisa “estranha” – é a diferença no currículo (SILVA 2007, p. 109).

Portanto, visualizar um currículo que seja influenciado pela teoria *queer* implica não se restringir ao que fora construído socialmente, ao contrário, implica questionar o que até este momento não foi construído.

¹⁰ Psicanalista e professor na Universidade de Nova York. A pesquisa de Britzman conecta a psicanálise com a pedagogia contemporânea, a formação de professores, a desigualdade social, os problemas de intolerância e a crise histórica.

3.14 As metanarrativas

O primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito às definições (conceitos) de currículo e pedagogia fomentados na modernidade. Notamos também que Silva (2007) aponta para uma contradição entre o currículo real e o pós-moderno: o primeiro possui apenas traços modernos. Além disso, as concepções críticas educacionais e curriculares acompanham os conceitos das expressões (narrativas) da modernidade. O autor ainda expressa que a educação, da maneira como se apresenta hoje, é moderna por excelência. “Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar o ser humano supostamente crítico e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2007, p.111). É justamente por meio desse homem, munido de racionalidade e autonomia, que se alcança uma sociedade moderna, porque esta se manifesta em seus participantes. No que concerne ao currículo, Silva (2007) escreve que o moderno é linear, sequencial, real e objetivo. O currículo real é baseado no conhecimento científico e no conhecimento popular (cotidiano), em alta e baixa cultura. No cerne desse currículo está aquele indivíduo racional, autônomo, cujo norte é determinado por sua consciência. Para a visão pós-moderna a questão não está apenas no currículo, isso é ampliado para a teoria crítica que é posta em questão. Esta segue os ideais modernos. Nesse sentido, “a teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado” (SILVA, 2007, p.115). Portanto, o pós-modernismo, além de tirar a teoria crítica da sua zona de conforto, de questionar radicalmente essa teoria, interpelando a emancipação e a libertação, decreta o fim da pedagogia crítica, inaugurando a pós-crítica.

3.15 A análise pós-estruturalista do currículo

Inicialmente destacaremos neste item, de maneira sucinta, as particularidades do pós-estruturalismo, bem como as correspondências e distinções com o pós-modernismo. Diante disso, Silva (2007) nos apresenta, dentre outros autores pós-estruturalistas, Foucault e Derrida. Neste tópico iremos observar as relações dessa corrente e as questões curriculares. Entretanto, não iremos nos debruçar e esmiuçar as características do pós-estruturalismo; iremos nos atentar para o que esta perspectiva teórica estabelece sobre currículo.

A grande questão, nesse caso, é interpelar os processos que validam o conhecimento como verdadeiro. Embora o pós-estruturalismo compartilhe, assim como o pós-modernismo, da análise (crítica) em relação ao indivíduo centrado na autonomia moderna, esses dois

campos remetem a epistemologias distintas. O pós-modernismo diz respeito a uma mudança temporal, isto é, de uma época para outra. O pós-estruturalismo centra-se nas questões referentes à linguagem. Pensando o currículo numa visão pós-estruturalista, foucaultiana, representa pensar um currículo que questione a verdade; tanto o currículo como o conhecimento são, neste caso, assinalados “também por sua indeterminação por sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2007, p.123). O destaque que é feito sobre a significação é aumentado em função do desejo de salientar particularmente sua ligação com as relações de poder, como bem aponta Silva (2007). Uma visão pós-estruturalista de currículo duvida das determinações filosóficas de verdade. É a partir disso que o currículo atual é baseado, ou melhor, são sobre essas bases que o currículo é moldado. O pós-estruturalismo não só critica esse entendimento de verdade, de maneira absoluta, como ignora o destaque feito sobre a ideia de verdade para adotar, ou pensar a razão pelo qual determinado conhecimento é tomado como verdade. É uma questão de comprovação de avaliação. Portanto, o pós-estruturalismo colocaria em xeque o que se convencionou e foi validado como parte do currículo.

3.16 Uma ideia pós-colonialista de currículo

Neste item destacaremos inicialmente uma importante característica do pós-colonialismo – esta corrente não se restringia ao questionamento chamado por Silva (2007) de relações de poder entre metrópoles. Ela volta, examinando o percurso histórico de difusão colonial Europeia desde o século XV. Nesse sentido, o pensamento pós-colonial mostra sua força “na teoria e na análise literária” (SILVA, 2007, p.125). Ao analisar esses dois campos, o olhar pós-colonial destaca, de um lado, a literatura escrita sob a ótica dominante, de outro, as obras dos países subjugados. O resultado dessa análise: em primeira instância refere-se à construção “do outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno”; em segunda instância “as obras literárias escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados são analisados como narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperial” (SILVA, 2007, p.125). Essas obras são vistas como contrapontos às obras dominantes. Estas buscam focalizar o colonizado como algo curioso. Silva (2007) aponta a teoria pós-colonialista como parte importante na crítica curricular, principalmente naquelas “centradas no chamado ‘cânon ocidental’ ‘grandes obras’ obras literárias e artísticas” (SILVA, 2007, p.126). Assim, a teoria pós-colonialista se assemelha a outras teorias, como a teoria feminista, que se fundamentam em movimentos sociais na medida em que estes evidenciam a inserção

de modelos (formas) culturais que contemplem os saberes dos agrupamentos que tenham suas identidades segregadas, discriminadas pela identidade proveniente da Europa dominante.

Observamos críticas a esse modo de se comportar ocidental (cânone) produzido e elaborado pelo pós-colonialismo – não se pode desprender-se de um julgamento estético e de um julgamento das relações de poder. A estética concretiza, de algum modo, uma forma de poder. Nesse sentido e de maneira distinta, quando comparada às outras teorias denominadas de "pós", a análise pós-colonial destaca as relações de poder entre as nações (SILVA, 2007, p.127). Assim, se por um lado temos a exploração econômica e intervenções militares, por outro temos o domínio cultural.

Um conceito presente na análise pós-colonial é a ideia de representação. Este conceito baseia-se no pós-estruturalismo, ou seja, "a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o outro é representado" (SILVA, 2007, p.127). Nesse sentido, o pós-colonialismo aponta uma postura materialista, isto é, não é a representação como uma ideia – representação é o que podemos visualizar concretamente numa foto, num texto, numa escultura. Dessa forma, a representação ocupa o cerne, o centro no processo de construção da identidade, sobretudo, a cultural e social. É por meio desse processo que formamos o outro e a nós mesmos e é por meio dessas estratégias que foi construída uma imagem do outro inferiorizado, subjugada, o selvagem. "A representação está no centro da conexão saber-poder" (SILVA, 2007, p.128). É justamente essa conexão que é fundamental compreendermos quando pensamos a partir de uma visão curricular crítica ou pós-crítica. Podemos visualizar esse fato durante a dominação europeia.

A teoria pós-colonial buscava pensar sobre o que já mencionamos: as conexões entre saber e poder herdadas do período colonial busca um currículo que integre as diferentes culturas, não como meras informações, mas pensando sobre o que as experiências e riquezas culturais dos grupos marginalizados.

3.17 Estudos culturais e currículo

Não iremos esmiuçar no que se refere ao conceito de estudo cultural, cabe aqui informar que esses estudos partiram de questionamentos oriundos da literatura sobre cultura em que estas obras enfatizavam um determinado grupo; ressaltamos ainda que "nessa visão burguesa e elitista a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo de pessoas, havia uma incompatibilidade entre cultura e democracia" (SILVA, 2007, p.131). Estas investigações

coincidem com a criação do Centro de Estudos Culturais em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

A partir desse ponto iremos nos atentar às implicações dos estudos culturais nos estudos sobre currículo. Nesse sentido, Silva (2007) nos lembra de que os estudos culturais nos permitem entender o currículo como um espaço de batalhas que giram em torno de duas categorias importantes: a significação e a identidade. São os estudos culturais que nos permitem entender o currículo e o conhecimento como espaços culturais, espaços esses dependentes de disputas e interpretações nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 2007). Desse modo, podemos entender o currículo como sendo um artefato cultural, mais especificamente, “o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1- a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2- o conteúdo é uma construção social” (SILVA, 2007, p.135). A partir disso, este autor nos convida a refletir que entender o currículo como uma construção social implica que não podemos entendê-lo sem considerar as relações de poder que nos leva a uma definição de currículo ao invés de outra, que levam a interrogar um tipo de conhecimento em detrimento de outro. No primeiro sentido citado anteriormente (instituição) nota-se, de acordo com Silva (2007), o currículo como construção social. Esta análise ancora-se nos estudos culturais e nesses estudos é destacada a função da linguagem e do discurso nesse processo. “Além disso, essa análise provavelmente adotaria uma concepção menos estrutural, menos centralizada, menos polarizada de poder” (SILVA, 2007, p.135). Por fim, os estudos culturais destacariam a ligação entre a construção do currículo e a formação da identidade cultural e social, respectivamente. O segundo sentido traz uma concepção culturalista na qual o currículo buscaria narrar as várias “formas de conhecimento corporificado no currículo como resultado de um processo de construção social” (Id. Ibid.). Nesse ponto de vista, tendo como fundamentação estudos e teorias, o conhecimento não seria encarado como uma manifestação natural, mas resultaria de um sistema de interpretação e de criação e de criação coletiva (social). Um ponto positivo de uma visão curricular que se fundamenta nos estudos culturais é de que o conhecimento seria nivelado. Desse modo, não haveria divisão entre ciências naturais de um lado e ciências sociais do outro. Não haveria divisão entre conhecimento tido como escolar e popular. Neste último, como argumenta Silva (2007), “ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social”.

Portanto, assim como ocorreu com as outras perspectivas curriculares, a ação dos estudos culturais é pequena no dia-a-dia da sala de aula. A visão curricular envolvida no

pensamento dos estudos culturais se encontra tanto com o entendimento popular (senso comum), como com o conhecimento da área educacional (epistemologia, científico) e objetiva: “o conhecimento é algo dado, natural, o conhecimento é objeto preexistente: ele está lá, a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em revelá-lo” (SILVA, 2007, p.136). Pensando a incerteza e complexidade que o mundo de hoje vive, possa até ser que os estudos culturais encontrem forças e campo para se pensar o currículo.

3.18 A cultura como pedagogia e vice-versa

O primeiro ponto a ser destacado neste item diz respeito à transformação ocorrida a partir das teorizações curriculares de cunho culturalista. Esta pretende diminuir a distância entre o conhecimento escolar/acadêmico e o popular. Silva (2007) fala a respeito da existência de um currículo de instâncias e instituições culturais mais amplas. É claro que este currículo não é como o acadêmico (escolar), que apresenta um objetivo organizado para transmitir um determinado tipo de conhecimento. Porém, em alguns casos é representativo, como nos casos da TV educativa ou de Museus. Na ausência de um currículo oficial não podemos imaginar que exista um currículo oculto, porém, é claro que ensinam algo e ensinam várias formas de conhecimento que, em muitas vezes, não são reconhecidos, mas são imprescindíveis na construção da identidade, da subjetividade. Nesse sentido, ao vermos uma propaganda de televisão ou uma reportagem, há nesses exemplos aprendizagem. Analisando pelo viés pedagógico, cultural, aquilo que aparece em propagandas e reportagens não são informações soltas, são maneiras/formas de conhecimento que modelam, inclusive, a forma como pensamos.

Notamos distorções entre a pedagogia dessas formas culturais mais gerais das acadêmico-escolares num ponto importante: nos “imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas apontam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de formas sedutora e irresistível” (SILVA, 2007, p.140). Já imaginou se a educação, sobretudo a brasileira, possuísse os recursos econômicos e tecnológicos, por exemplo, das grandes redes de televisão do país? Quando olhamos para os programas que são veiculados nas emissoras de TV, por exemplo, notamos um alto apelo, as mais variadas maneiras de seduzir o público. “É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais afeto e na emoção que torna seu ‘currículo’ um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo” (id. *ibid.*). Essa forma sedutora de pedagogia, que

participa fortemente do cotidiano de crianças e jovens, não deve passar despercebida pelas análises curriculares atuais.

Alguns autores vêm se dedicando a analisar essa pedagogia – curricular – cultural. Silva (2007) escreve que esse conjunto de autores instaurou o que ele chama de “crítica cultural do currículo”. Esses conjuntos de autores são: Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincher e Shirley Steinberger. Giroux tem se dedicado especialmente à pedagogia da mídia. De modo geral, sua análise sobre filmes, sobretudo os produzidos pela Disney¹¹, é contestadora. Ao analisar outras produções da Disney, Giroux nos fornece exemplos pelas produções. “A pequena sereia” e “Aladim”. Ele observa tanto em um quanto no outro “uma pauta pedagógica carregada de pressupostos etnocêntricos e sexistas que longe de serem inocentes, moldam as identidades infantis e juvenis de forma bem particular” (SILVA, 2007, p.141).

3.19 Após as teorias críticas e pós-críticas

O currículo: um ponto de saber, poder e identidade. Neste ponto Silva (2007) faz um apanhado que evidencia as contribuições das teorias críticas e pós-críticas, evidenciando que após ter conhecimento acerca dessas teorias não podemos visualizar o currículo de maneira ingênua como fazíamos anteriormente. Nesse sentido, o primeiro ponto que Silva (2007) nos convida a refletir diz respeito ao provável afastamento. De um lado a teoria crítica, de outro, as teorias pós-críticas do currículo. Essa divisão pode também ser visualizada no seguinte sentido: de um lado uma análise materialista e de outro uma análise textual.

A teoria pós-crítica evidencia e nos leva a entender um conceito importante: a dominação. Esta pôde ser observada nos tópicos nos quais Silva (2007) abordou as questões de gênero, etnia, raça e sexualidade. Estas análises nos dá um parâmetro mais amplo, completo e complexo daquilo que o autor chama de relações sociais de dominação. Outra importante contribuição das teorias pós-críticas se deu na tentativa de resolver uma celeuma importante: o conceito de ideologia pode desfazer um afastamento entre ciência e ideologia, muito em função do deslocamento que as ideias pós-críticas fizeram, deslocando a questão da verdade. As contribuições das teorias críticas, principalmente as da concepção marxista, não serão simplesmente negadas. Não podemos dizer que o domínio de classe não existe mais. Ao

¹¹ A The Walt Disney Company foi fundada em 1923 com o nome de Disney Brothers Cartoon Studio. Os irmãos Walt e Roy Disney eram sócios iguais e começaram produzindo as *Comédias de Alice*. A empresa passou por dificuldades financeiras depois do encerramento da série e mudou seu nome para The Walt Disney Studio em 1926.

contrário, elas estão cada vez mais fortes. Assim, a teoria pós-crítica nos mostra que o poder pode estar em qualquer lugar e se apresenta de várias formas. As teorias críticas nos dizem que algumas faces do poder são mais danosas do que outras. Nesse sentido, ao interpelar as deduções críticas, a teoria pós-crítica inclui um item novo de inquietação no cerne da reflexão crítica. Ela não é simplesmente uma ultrapassagem. A teoria pós-crítica, unida com a crítica, contribui para o entendimento dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos (SILVA, 2007). Não podemos pensar o currículo sem essa importante relação.

O currículo analisado depois das teorias críticas e pós-críticas está além de ideias técnicas, é mais dinâmico, não é puro e simplesmente uma distribuição de disciplinas numa grade. Agora podemos pensar para além das categorias que as concepções tradicionais nos apresentaram, analisando-as, questionando-as, constantemente se perguntando: a quais interesses esse currículo atende?

A teoria crítica deixou claro que o currículo é um lugar de poder. O conjunto de saberes materializado no currículo traz consigo sinais que não podem ser apagados e que são frutos das relações de poder. Nesse sentido, Silva (2007) afirma que o currículo reitera culturalmente as estruturas sociais. Ele tem uma função fundamental na transcrição das estruturas de classe de uma sociedade pautada no modelo capitalista. O currículo se apresenta como um instrumento ideológico do Estado capitalista. O currículo difunde o pensamento dominante e é, sem sombra de dúvidas, um espaço político.

A teoria crítica nos legou algo importante: ela nos ensinou que é por meio da construção da consciência que o currículo colabora para a reprodução da estrutura social capitalista. Em outras palavras, ela nos convence de que o modelo ideal de sociedade é o capitalismo, este sendo apresentado como algo benéfico e que deve ser amplamente desejado. Assim,

Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais apreendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante de formas de consciência de acordo com a classe social (SILVA, 2007, p.148).

Ou seja, o currículo irá definir como iremos pensar a partir da classe que pertencemos. Iremos, com isso, aprender, dentre outras coisas, a sermos subservientes, subjugados. Não cabe à classe dominada os papéis de liderança, mas sim de liderados. Foi justamente com as teorias críticas que compreendemos o currículo como algo construído socialmente. Ele foi criado pela sociedade, assim como a religião, a escola, etc. Desse modo, o questionamento a

ser feito: quais conjuntos de saberes que se consideram legítimos? Essa é a pergunta, não quais são legítimas.

Com as teorias pós-críticas aprendemos a questionar hipóteses que sinalizavam para situações em que o poder estivesse ausente. O saber não se apresenta como algo externo ao poder, ele não é contrário ao poder, “ele é parte inerente ao poder” (SILVA, 2007, p.149). Não há saber (conhecimento) sem poder.

Apesar das teorias críticas assegurarem o currículo como algo construído socialmente, elas sustentam também que ao entrar em contato com o conhecimento “verdadeiro” todos seríamos libertados das teias do poder. As teorias pós-críticas, ao contrário das críticas, nos informam que não existe conhecimento sem poder, livre de poder, existem formas mais e menos poderosas de poder. Em síntese, não podemos mais vislumbrar o currículo com a inocência de antes depois de tê-lo analisado através das lentes das teorias críticas e pós-críticas, ele vai além do que as concepções tradicionalistas nos mostram. O currículo, em grande parte, nos transforma naquilo que somos.

3.20 O currículo como fenômeno sociocultural

O autor Gemero Sacristán (2000) nos apresenta o currículo não como um conceito, mas como algo construído socialmente, uma maneira de organizar uma série de práticas educacionais. Além disso, este autor sinaliza que o currículo compreende uma realidade específica, particular. Estas realidades específicas dizem respeito aos aspectos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, dentre outros.

Um fato relevante é o exame do currículo para compreender, dentre outras coisas, a função da escola em suas diversas fases. Notamos também que a estrutura educacional obedece a determinadas inclinações concretas e estas respigam no currículo. Tais inclinações são os interesses do(s) grupo(s) dominante(s) que reivindicam que o currículo atenda a seus interesses, sobretudo, a manutenção do *status quo*. A partir disso podemos entender, sustentado teoricamente em Grudy (1987), citado por Sacristán (2000.p.11,) que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educacionais.

A fraqueza de determinadas teorias curriculares reside na omissão da conexão que deve haver entre o que se denomina de prática escolar e conhecimento cultural. Outro ponto

pra refletirmos é que teorias tradicionais acreditam que o currículo está, na realidade concreta, na eminência de ser “descoberto”, sendo a teoria agente “descobridor” desse currículo (SILVA, 2007). Quando deveríamos pensar em um discurso curricular, ou seja, o que temos como uma determinada visão de currículo é o que se define efetivamente como currículo.

Outro autor citado por Sacristán (2000) é Ruli. Ao debruçar-se sobre a literatura especializada estadunidense, este autor nos mostra a diversidade de interpretações e definições que circundam o currículo. A primeira ideia dá conta de uma visão curricular como roteiro do saber que o aluno conquista na escola. É o que de certa maneira escreve Silva (2007) quando este coloca o currículo como construtor, como formador de nossa identidade. O currículo também aparece:

Como um conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporcionem conscientemente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planejadas dirigidas ou sob supervisão da escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos (SACRISTÁN, 2000, p.14).

Ainda sobre o exame da literatura estadunidense especializada em currículo realizado por Ruli notamos que:

O currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (SACRISTÁN, 2000, p.14).

Ainda dialogando nessa linha dos conceitos que aparecem na literatura curricular, aparece as definições de currículo diretamente associada às matérias e ao corpo de conhecimento a serem incorporados pelo estudante no transcorrer de sua trajetória escolar. Esta ideia refere-se à definição mais clássica. Outra definição de currículo dá conta da lista de atividades ideadas, planejadas, esquematizadas, dentro de uma ordem metodológica. O currículo também fora entendido como o meio pelo qual a sociedade difunde seus valores, códigos de conduta. Além disso, observa-se o currículo como o conjunto de experiências que poderiam desenvolver o estudante. Este tema também é visto como competências subjugadas, quer dizer, dominadas, incorporadas. É o caso da educação profissional. Por último, uma ideia de currículo que proporcione ao aluno a possibilidade de resignificar os próprios valores da sociedade, com isso, melhorá-la e, potencialmente, reconstruí-la. Em suma, Sacristán (2000) nos convida a analisar o currículo a partir de cinco âmbitos:

1. Pensar a função social do currículo como elo entre a sociedade e a escola;
2. Pensar o currículo como programa real construído de diversas experiências, assuntos, dentre outros;
3. O currículo como expressão formal que é apresentado, num dado formato, seus assuntos, sequência para tratá-lo;
4. O currículo visto como campo prático;
5. O currículo referido pelos que exercem algum tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes termos.

O resultado desse debate é uma ideia fundamental para entender a atividade educativa institucional e o papel social da escola. Vale lembrar que o currículo pressupõe a materialização dos objetivos coletivos e culturais que é conferido à educação escolar (básica), espelhando ainda um determinado ideal educativo. Ao estabelecermos o currículo estamos caracterizando o papel da escola, bem como a maneira específica de tratá-lo num dado momento histórico para um dado nível educacional.

Sacristán (2000) escreve que há diferenças entre o currículo da educação básica para os demais currículos, o universitário e o profissional. Essas distinções se dão nos conteúdos tratados, no método usado, o fato de o papel de cada etapa ser “peculiar à realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos” (p.15). Diante disso, dialogando com outros autores, especialmente Silva (2007), não se nota que este autor destaca tanto a função social da escola frente ao currículo, ele destaca as relações de poder que envolve a construção do currículo, do quem vem justificar a escolha de um determinado conhecimento. Ele não destaca também a distinção do currículo em seus diversos níveis, como faz Sacristán (2000). Silva destaca, a partir de uma visão pós-estruturalista de currículo, que a teoria descreve uma descoberta que ela mesma criou (alusão às teorias tradicionais curriculares).

Para Sacristán (2000) as teorias curriculares devem se dedicar a reflexão da ação educativa dentro da escola. Assim, as teorias curriculares estarão contribuindo de fato para o currículo. Este é um instrumento por meio do qual o conhecimento é apresentado, oferecido a sociedade (para aqueles que vão aos bancos escolares). Ele passa a representar, passa a ser visto, a ser pensado como uma criação social, representando um espelho que irá refletir, de maneira consciente ou não, o conjunto de normas, valores e crenças dominantes. Nesse sentido, Silva (2007) ressalta que as teorias curriculares desenvolvem filtros (critérios) de seleção e estes justificam a escola dos conteúdos presentes no currículo. Ainda dialogando com Silva, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: do universo mais amplo do

conhecimento e saberes selecionam-se aquelas partes que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2007, p.15). Daquilo que fora produzido pela humanidade, seleciona-se aquilo que a teoria julga ser essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Isso é o que irá compor o currículo. Ele deve concretizar dentro de um contexto, esse é o sistema escolar, guardado por professores e alunos, docentes e discentes. Nesse sentido, a análise do professor Sacristán acerca do currículo centra-se naquilo que o conteúdo ganha valor, ou seja, centra-se nos códigos e práticas que legitimam tais valores. É o que Silva traz quando este escreve que a grande questão é saber o que torna válido um dado conhecimento e inválido outro. Nesse sentido, o currículo, de algum modo, irá espelhar as tensões sociais, seus interesses, os valores dominantes que comandam os parâmetros educacionais.

A inserção da sociologia nos estudos sobre educação e currículo transita numa questão fundamental: como o conhecimento é legitimado. Como são estabelecidas as ligações entre “currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder” (SILVA, 2007, p.67). Assim,

A escola em geral, ou em determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo (SACRISTÁN, 2000, p.17).

O sistema educativo é formado por níveis, etapas que apresentam diferentes finalidades e isso acabam originando, modelando os currículos também distintos. Os níveis educacionais numa mesma faixa etária recebem diversos tipos de alunos, cujas origens sociais são distintas, isso espelha no conhecimento que serão incorporados. Destacamos, nesse sentido, a seletividade de qualquer nível ou sistema educativo (formal) no que se refere à cultura que ganha corpo no currículo que é pensado. Diante disso, podemos imaginar que o currículo serve a determinados interesses que se materializa nele. O referido sistema educacional, composto por etapas distintas, bem como objetivos distintos, moldam os currículos distintos. Numa mesma série, acolhe-se um número variado de alunos de origens diferentes, isso respinga nos conteúdos abordados. Nesse sentido, “a formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação” (SACRISTÁN, 2000, p.17). Em outros termos, distinguem-se os mais capazes dos menos capazes.

As teorias conferem racionalidade às práticas escolares. Sacristán (2000) mostra que as teorias do currículo são transformadas em reguladores (moduladores) entre o pensamento e a ação em educação. A primeira implicação oriunda dessa forma de pensar é de que professores e alunos são receptores do currículo, o segundo grupo em maior medida do que o primeiro. Lundgren, citado por Sacristán (2000, p.38), escreve que “é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto da qual procedem”. As teorias assumem um papel, uma função importante: é por meio delas que iremos apreender a realidade, é por meio de seu ordenamento de fatos que compreendemos os nexos da realidade objetiva. É, em certa medida, o que Silva (2007) afirma ao afirmar que as teorias em grande parte constroem nossa identidade e nos transformam naquilo que somos. Para esse autor é uma questão de saber e poder. Ainda sobre isso, “se uma teoria, numa acepção não exigente, é uma forma ordenada de estruturar um discurso sobre algo, existem tantas teorias como formas de abordar esse discurso, e através delas o próprio entendimento do que é o objeto abordado” (SILVA, 2007, p.38). Em outras palavras, se é a teoria que estrutura o nosso olhar sobre algo, na eminência de um número variado de teorias, há também várias formas de concepção do objeto abordado, proporcionando assim vários olhares e entendimentos sobre o objeto abordado.

Ao invés de sistematizar as opções ou orientações sobre isso, Sacristán (2000) aponta o que coincide entre os autores:

Eisner (1974) propõe uma série de concepções curriculares centradas no desenvolvimento cognitivo, no currículo como auto-realização, como tecnologia, como instrumento de reconstrução social e como expressão do racionalismo acadêmico. Reid (1980, 1981) destinge cinco orientações fundamentais: a centrada na gestão racional ou se ocupa em desenvolver metodologicamente para cumprir as tarefas que implicam realizar em currículo sob formas autodenominadas como racionais, científicas e lógicas; uma segunda orientação denominada de radical – crítica, que descobre os interesses ocultos das práticas curriculares em busca de mudança social; orientação existencial que tem uma raiz psicológica centrada na experiência que os indivíduos obtêm o currículo. Outra que denomina popular mas que a acadêmica ou reacionária, para a qual o passado é bom, sendo conivente sua reprodução; e finalmente a perspectiva deliberativa que acredita na contribuição pessoal para o processo de mudança como sujeitos morais que são trabalhados dentro das condições nos quais atuam. Schero (1978) diferencia as seguintes “ideologias” curriculares: a acadêmica, amparadas nas disciplinas, a da eficiência social, a centrada na criança e no reconstrucionismo social. Mcneil (1981) distinguiu os esforços humanísticos, reconstrucionista social e o acadêmico. Tanner e Tanner (1980) semelhante, ao revisarem a panorâmica de posições e enfoques conflitivos sobre o campo (SACRISTÁN, 2000, p.39).

Sobre isso, Silva (2007) trás algo semelhante quando escreve que Bobbitt, um importante teórico do currículo, propõe uma ideia de currículo baseada na administração científica de Taylor. Essa ideia propunha conferir à educação um *status* de ciência. Esta ideia está em consonância com Reid, citado por Sacristán (2000), ao escrever suas orientações baseadas na gestão racional, lógica e científica. Outro ponto de consonância entre Silva (2007) e Sacristán (2000) se dá no seguinte ponto, tendo o primeiro como base a obra de Bobbitt e o segundo um apanhado de autores: o primeiro destaca que se buscava um currículo que entregasse o indivíduo na e para a transformação social, fato mais presente nas obras de Dewey, especialmente. O segundo também discorria sobre o indivíduo enquanto um agente transformador da sociedade.

As ligações entre esses autores não param por aí. Sacristán (2000) escreve que uma parte significativa das discussões sobre o currículo e conteúdo esteve ligado ao saber oculto, também chamado por ele de elitizado. Sacristán escreve acerca do *Trivium* e do *quadrivium*. Silva (2007) também discorre acerca desses temas, ambos relacionados ao ensino secundário, acabando por respingar nos demais ramos do ensino. Silva (2007) escreve que o *Trivium* e *quadrivium*, chamados de clássicos, derivam das chamadas “artes liberais” e se estabeleceram no meio acadêmico da idade média e do renascimento. Assim,

É uma concepção que recolhe toda a tradição acadêmica em educação que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas – ou, quando muito, em áreas nas quais se justapõe componentes disciplinares – como expressão da cultura elaborada, transformando-os em instrumentos para o professor, pela escala do sistema escolar, agora numa sociedade complexa que reclama uma maior preparação dos indivíduos (SILVA, 2007, p.39).

A nosso ver a principal tarefa de qualquer teoria curricular é estar atenta às relações de poder que circundam o currículo, levando em conta os valores sociais que são entendidos como indispensáveis para que a sociedade funcione, se relacione e viva. Currículo é uma questão de saber, poder e identidade, forma o que somos, aquilo que vemos e como vemos e atende a um determinado interesse – no geral, os de grupos dominantes da sociedade.

4. LAZER

4.1 Teorias do lazer: revendo os clássicos e contemporâneos

Este tópico vem abordar interpretações referentes a categorias importantes para a compreensão do fenômeno lazer. Nesse sentido, a ideia inicial é trazer para o debate autores clássicos e autores atuais que abordam essas categorias. O campo das teorias do lazer é relativamente novo, com pouco mais de 70 anos de estudos voltados mais especificamente para a compreensão desse fenômeno. Dentre os autores que fazem parte da construção há aqueles que não se dedicaram exclusivamente aos estudos do lazer, mas que, ainda assim, se tornaram clássicos dessa área de estudo. Autores como Marx, Aristóteles e Lafarge são alguns exemplos. Quando analisamos as produções desses autores, que relacionam o lazer a outras temáticas, observamos importantes contribuições para o campo dos estudos do lazer, muito por causa mesmo dessa análise do lazer em relação com outras temáticas, trazendo contribuições em certa medida mais ricas de significado quando vistas diante desses contextos relacionais, mais do que as que analisam o fenômeno isoladamente.

4.2 O lúdico: origem

Ao longo da história, especialmente quando estabelecemos um recorte, o fenômeno lúdico é sempre candidato a ocupar um lugar de destaque quando comparamos com os demais fenômenos e manifestações associados ao lazer. Caillois (citado por Marinho e Pimentel, 2010) e Huizinga (2000) afirmam que o lúdico precede a própria existência humana, uma vez que, na visão deles, o brincar não é algo exclusivo do ser humano. Aliás, os autores acreditam que “elementos culturais e instituições sociais tenham recebido forte impulso lúdico quando de sua geração” (MARINHO; PIMENTEL, 2010, p.12). Ou seja, os impulsos lúdicos já presentes nos primeiros seres humanos seriam (“homo ludens, como defende Huizinga), em grande parte, responsáveis pela formação das primeiras formas de reuniões/estruturas sociais (cerimônias de cunho religioso, cultos e festividades) que foram fundamentais para continuas evoluções na organização de uma sociedade que paulatinamente passa a ser gerida pelos direitos e deveres, de maneira geral, definidos e promulgados por meio dessas primeiras manifestações (lúdicas). Nesse contexto, o lúdico não seria essencial somente para a compreensão de nossas manifestações de lazer, mas de nossas relações sociais de maneira mais ampla.

4.3 O lazer sob a ótica positivista

O positivismo é uma ótica peculiar, particular de vislumbamento, leitura e consequentemente de interpretação da sociedade, bem como um posicionamento específico no que diz respeito à ciência, isto é, um modo particular de ciência. Nesse sentido, é amplamente marcado pela impessoalidade do pesquisador perante seu objeto de estudo. Em outros termos, é como se o pesquisador analisasse o objeto sem que sua presença influenciasse a ocorrência do fenômeno, isto é, a realidade pesquisada não seria, ou melhor, não poderia ser alterada pelo pesquisador.

Diante desse princípio geral e fazendo uso de um conjunto de características, cuja especificidade e essência sejam a universalidade em seu estado laico e secular, se define o positivismo. Essas características as quais nos referimos são: “primazia do todo sobre as partes, da síntese sobre a análise, do útil sobre o inútil, da certeza sobre a dúvida, do real sobre o quimérico e, acima de tudo, da lógica racional sobre qualquer outra coisa” (DIAS e col., 2010, p.47). Portanto, o pesquisador deve manter-se isento no ato de pesquisa. É como se ele não pudesse ser visto enquanto pesquisa, ou melhor, para o positivismo o objeto de pesquisa não pode perceber a presença do pesquisador, de modo que sua ocorrência não deve sofrer interferência desse agente externo. Difícil imaginar esse princípio básico quando o objeto a ser pesquisado é o próprio ser humano ou a sociedade, visto que, de maneira consciente ou não, agimos sobre a sociedade, sobre o outro, e também sofremos ações externas. No ato de pesquisa nossa presença pode alterar substancialmente o contexto que estamos pesquisando, mesmo se quisermos nos manter afastados.

Nesse sentido, o pesquisador que tem como base o positivismo não pode colocar conclusões carregadas de sincretismo, de argumentos/opiniões metafísicas. Ele deve primar pela lógica racional, característica fundamental do positivismo. O que deve prevalecer é o real (entenda o real como realidade concreta, ou seja, tudo aquilo que se localiza fora do nosso pensamento) e esse pensamento não são os postulados quiméricos, isto é, não é o que deve prevalecer, mas sim o que de fato está refletindo a realidade.

Ainda dialogando nessa direção, naquilo que caracteriza o positivismo, notamos que sua metodologia de investigação se dá por meio de leis gerais que regulamentam os fenômenos. Desse modo, quando comparamos o positivismo ao empirismo puro, por exemplo, observamos que o primeiro avança significativamente em relação ao segundo, pois apresenta um salto qualitativo importante. Tal passo refere-se à condição de não limitar-se

quando estamos falando de conhecimento, aos fatos observados. É nas leis que está o ideal da ciência positivista. Estas leis permitem ao indivíduo intervir sobre a realidade.

No que concerne aos estudos do lazer, notamos sua intensa associação, inclusive em sua gênese, à sociedade industrial. Nesse sentido, Stanley Parker (citado por Dias e col., 2010, p.56) formulava que “o advento da sociedade industrial trouxe formas características de não-trabalho, assim como de trabalho, a partir das quais, evoluíram as atuais instituições de lazer”. Ainda segundo essa lógica, “o lazer possui traços específicos, característicos da civilização nascida da Revolução Industrial” (DUMAZEDIER, citado por DIAS e col., 2010, p.56). É nítido nos argumentos desses dois autores que aquela nova forma de trabalho imposta pela Revolução Industrial é o marco para balizar o que vem a ser o lazer. Assim, é a partir da industrialização como modo de produção principal da sociedade que vislumbramos a origem do conceito de lazer contemporâneo.

Notamos nos argumentos de Dias e col. (2010) que além do vínculo do lazer com a industrialismo, outro atributo diz respeito à função social do lazer. Esses autores relatam os três “Ds” do sociólogo francês Jofre Dumazedier, a saber, divertimento, descanso e diversão, como funções sociais do lazer. Outro sociólogo citado por Dias e col. (2010) é Norbert Elias, que, por sua vez, questiona as funções sociais do lazer, destacando a função do lazer como meio de aumentar e de melhorar o desempenho no trabalho. Mais do que isso, ele postula que “[...] a função do lazer é uma função que só existe na perspectiva do trabalho” (ELIAS, citado por DIAS e col., 2010, p.57). Assim, notamos aspectos que colocam a obra/postulados de Elias como positivista:

Sua crença exagerada nas vantagens do “processo civilizador”. [...] a tentativa de elaborar grandes sínteses teóricas que englobasse toda a humanidade é mais uma semelhança com o Positivismo [...] o esforço de aproximação com as ciências da natureza, que conjuga a sociogênese figuracional da filosofia positivista. Por último, a inabalável convicção de que uma boa pesquisa só é possível quando orientada por boas teorias, sendo bastante óbvia quem fornecê-las para o mundo (DIAS e col., 2010, p.57).

O percussor do positivismo também não concebia os fatos sem que estes fossem “talhados” mediante uma teoria. Ele ainda pondera que os “aspectos da realidade só poderiam ser conhecidos pela constatação de relações constantes, o que por sua vez, só pode ser estabelecido por uma teoria que oriente e enquadre o trabalho” (DIAS e col., 2010, p.58).

Em meados dos anos 60, emerge um movimento que modificou substancialmente as ciências sociais. A esse movimento deu-se o nome de “virada cultural” (DIAS e col., 2010, p.59). Essa virada propunha uma crítica às concepções científicas que se baseavam nas

ciências naturais. Os alvos preferidos os quais foram direcionadas as críticas foi o funcionalismo e o positivismo, respectivamente. Diversos autores das mais variadas correntes teóricas direcionaram e mobilizaram suas escritas à crítica a autores como Durkheim, Comte e Marx, dentre outros. Isso pelo fato de esses autores fazerem referência “a ideia de leis na vida social” (DIAS e col., 2010, p.59). Não pretendemos, no entanto, aprofundar nessa discussão, visto que pretendemos vislumbrar as relações do positivismo com as teorias do lazer.

Retomando nosso debate sobre as relações do lazer com o industrialismo e de acordo com Dias e col. (2010), notamos que é ingênuo afirmar que o lazer é um fenômeno que sempre existiu e que sofrera modificações, ainda que modestas, em diversos contextos, acabando com isso se tornando o fenômeno que é. Por outro lado, é igualmente ingênuo afirmar que o lazer surgiu a partir de um período histórico específico, visto, por exemplo, que a revolução industrial não aconteceu em todos os países do mundo com a mesma voracidade que ocorreu na Inglaterra. Esse processo em outras nações se deu de maneira tardia e lenta, como foi o caso da França, sendo que só em 1906 chegaram a esse país as primeiras máquinas de impressão.

Desse modo, Dias e col. (2010) defendem a ideia de que o industrialismo na sociedade, tendo como ótica de análise o positivismo, passou por uma “releitura”. Disso resultou uma ideia de “modernidades”, ou seja, o conceito de moderno não foi unicamente o modelo Europeu/Ocidental, isto é, nos mais variados contextos ocorreram diferentes modernidades, diferentes modos de ser moderno que não obedecia a ordem de fatos estabelecidos pelo modelo ocidental de modernidade. Assim,

No caso do lazer, em paralelo, muitas das características pelas quais se convencionou identificá-lo já estavam límpida e solidamente definidas desde a primeira metade do século XIX. Mesmo em análises históricas que insistem na associação do surgimento do lazer com a industrialização, como as de Alain Corbin, por exemplo, destaca-se a ocorrência de fatos importantes para o desenvolvimento do fenômeno datados, de acordo com as pesquisas dele mesmo, desde os princípios do Dezenove; antes, portanto, de uma industrialização mais efetiva, conforme tentei demonstrar agora (DIAS e col., 2010, p.66).

Dias e col. (2010), citando Corbin, nos apresenta o vocábulo “*gens de loisier*” criado por Stendhal em 1870. Este termo não abarcava a fração de tempo fora do horário de trabalho, comportava um pouco mais certa liberdade na utilização deste tempo. Notamos menos traços que distinguem daquilo que costumamos chamar de lazer.

Entretanto, o ideal teórico de elucidação do lazer, tendo como contexto a sociedade moderna, ainda que de maneira generalista, admite, elege a “Revolução Industrial como catalizador de mudanças” (DIAS e col., 2010, p.67). Assim, ainda dialogando com esse autor,

No início do século XIX o tempo de trabalho é ainda descontínuo. Entre o tempo de trabalho e o tempo sem trabalho não há ainda distinção marcada: as duas categorias estão em interação [...] Nesta fase final da proto-industrialização, a importância do trabalho domiciliário torna difícil a distinção entre o emprego, a vida familiar e as atividades domésticas. A seguir, modifica-se profundamente a distribuição dos tempos sociais [...] Cava-se mais o fosso que separa o interior do lar do local de trabalho. Cada vez mais conscientemente, a semana divide-se entre o tempo pessoal e o tempo destinado ao patrão. Em suma, uma divisão do dia em sequências específicas vem quebrar a harmonia dos ritmos anteriores. (CORBIM, citado por DIAS e col., 2010, p.67).

Longe de discordar dos autores acima citados, mas reconhecendo seus limites conceituais no que se refere ao lazer, tal fenômeno pode ser considerado fruto da Revolução Industrial, sendo assim fruto da modernidade, porém, quando este tem histórico é entendido de maneira que caminhe para algo mais adiante do que o ideal de industrialismo e da modernidade inglesa.

4.4 Os desdobramentos do lazer a partir da fenomenologia

O objetivo central dessa seção arvora-se em compreender o lazer sob o prisma da fenomenologia, em especial do método fenômeno situado. Esse método é amplamente usado em pesquisas que adotam a fenomenologia como corrente teórica. Caracteriza-se por almejar a base, o cerne do fenômeno, isto é, compreendê-lo de maneira *sui genere*, ou seja, de modo individual, particular indo “a coisa mesma”, como descreve Rodrigues e col. (2010).

Tal olhar nos permite conhecer o fenômeno para além do conceito do mesmo, experienciando sentido. O conceito é, nesse caso, nosso primeiro encontro com o fenômeno; tomemos o exemplo do basquetebol – podemos ouvir como é praticado por um determinado número de jogadores, ao nos dizer podemos visualizar a prática pela sua definição, saber quantos atletas entram em quadra, até mesmo a descrição do sentimento em se fazer uma cesta, mas só saberemos fenomenologicamente o que é o basquetebol, como “coisa mesma”, quando jogarmos o basquetebol, quando tivermos a experiência somaestética do basquetebol. Essa experiência será única para cada indivíduo que dela participa. Cada um traz um modo particular de conceber a realidade e esse modo específico de ver a realidade influirá de maneira positiva ou negativa durante a experiência de jogar basquete. É justamente nesses

elementos que age o fenômeno situado. Assim, “a aplicação desse método, em uma pesquisa de campo preocupa-se com a perspectiva do sujeito que vivencia atitude do lazer” (PUKE; MARCELLINO, 2014, p.315). Vislumbrar o lazer por esse prisma implica desprender-se de ideias pré-estabelecidas por parte do estudioso e analisar o fenômeno a partir do indivíduo que vivencia a atividade de lazer. Assim,

Valendo-se da experiência subjetiva do sujeito, a abordagem fenomenológica do lazer considera a representatividade plural de totalidade ou atitude, o que significa pautar-se em uma pesquisa qualitativa da singularidade, e não em estatísticas que pretendem a generalização dos dados amostrados. Desse modo, intui-se o aprofundamento do mundo vivido pelo autor da ação, observando sua intencionalidade e os significados atribuídos na experiência do lazer (PUKE; MARCELLINO, 2014, p.315).

Notam-se duas implicações quando nos propomos a analisar a partir do fenômeno situado: a primeira refere-se ao conjunto de símbolos que é atribuído no espaço das significações do indivíduo. A segunda implicação “é a “nomotética”, a qual indica o movimento de passagem do nível individual para o geral da manifestação do fenômeno” (RODRIGUES e col., 2010). Portanto, depreendemos disso que a ideia é de ir ao cerne do fenômeno tal qual ele é. É claro que ao analisarmos mais friamente poderemos sem dúvida ver um fenômeno envolto numa dupla subjetividade, tanto de pesquisador quanto de pesquisado. Isso porque não partimos de uma ideia de ciência neutra, descontextualizada, dessa forma “[...] há também o entrelaçamento de intencionalidade de ambos os lados que se misturam na produção dos resultados” (PUKE; MARCELLINO, 2014, p.316).

Trazendo a discussão para o campo do lazer, é comum colocar esse fenômeno opondo-se ao trabalho, ao passo que ainda existem pontos de vista que corroboram para essa oposição. Tomemos primeiro o trabalho como objeto de análise; é comum vislumbrarmos esse fenômeno sobre o prisma de um patrão (opressor) e de um operário (oprimido/alienado). No que tange o lazer, o vemos como o meio pelo qual o operário potencialmente alcança a liberdade e a autonomia de pensamento. Mas e na instância na qual não há possibilidade dessa associação entre lazer e trabalho, como no caso do indivíduo que não trabalha, ou seja, que não separa seu tempo em tempo de trabalho e tempo de não trabalho. Se esse indivíduo não trabalha, também não tem lazer, uma vez que o tempo de lazer se faria sempre em oposição ao tempo de trabalho?

Há por parte de Lima, Ferreira e Fragoso (citado por PUKE; MARCELLINO, 2014) uma ação de reverter a ideia de que o indivíduo que não trabalha não possui lazer. Por outro lado, Marcelino (citado por PUKE; MARCELLINO, 2014) escreve que para esses indivíduos

que não estão trabalhando não há lazer e sim ócio, desocupação. Entrando mais uma vez no ponto de vista de Lima, Ferreira e Fragoso (citado por PUKE; MARCELLINO, 2014), a definição do lazer se fará na medida em que o indivíduo se relaciona com o contexto, ou seja, independente de tempo de trabalho ou tempo disponível, qualquer situação poderia se transformar em um contexto de lazer se a relação entre o indivíduo e aquele contexto configura os elementos e abrange as categorias do lazer.

A partir desse ponto nos concentraremos especificamente no fenômeno situado como lente através da qual podemos visualizar o lazer. Entender o lazer por meio do fenômeno situado implica entendê-lo sob o prisma do pesquisado. Isso se aplica ao trabalho e ao ócio. Entender essas categorias por meio de seus agentes, através de quem faz a roda girar, ou seja, o tempo de não trabalho será compreendido pelo viés daqueles que usufruem desse tempo. Desse modo, as categorias trabalho, lazer e ócio serão apreendidos de maneira distinta pelos indivíduos a partir da função que cada um desempenha. Se o indivíduo encontra-se num momento sem emprego, ele pode visualizar os afazeres domésticos como lazer, uma vez que essas tarefas funcionam como preenchimento desse tempo ocioso (LIMA, 2005). Portanto, visualizar o lazer sobre o prisma do fenômeno situado implica compreender tal objeto sob uma categoria fundamental: a intencionalidade. A intencionalidade, presente tanto no pesquisador, quanto no pesquisado, possibilitará a compreensão do investigado como um colaborador, como aquele que nos empresta seus significados sobre o fenômeno lazer.

4.5 O marxismo e o lazer: um diálogo possível

O presente tópico tem como objetivo discutir como o marxismo, a partir do materialismo histórico dialético, contribui para o campo do lazer. Em primeiro lugar destacaremos que a concepção de lazer está vinculada ao trabalho, aos meios de produção, à divisão social do trabalho e à disputa de classes. Para o marxismo, as discussões do lazer devem contemplar esses fatos.

Diante do exposto, Dórea (2013) escreve que o lazer não pode mais ser justificado por argumentos idealistas, ou, como o mesmo escreve: “tal fenômeno não pode continuar a ser respondido com justificativas idealistas que entendem o lazer fora de sua condição ontológica [...]” (Dórea, 2013, p.1) ou seja, o lazer não pode ser concebido subjetivamente; antes disso, deve ser entendido partindo de sua relação com o trabalho e inserido na realidade concreta, ou seja, com o mundo material e não limitado apenas “ao tempo em que ocorre, a atividade que se pratica ou ao modo que os indivíduos se sentem nesse tempo e nessa atividade”

(PEIXOTO; PERREIRA, citado por DÓREA, 2013, p.2). Disso emerge questões associadas ao dilema: como se definem as práticas do lazer?

Tomemos por empréstimo mais uma vez as ideias de Dórea (2013, p.2) quando ele formula a seguinte questão: quais são “as condições objetivas referentes ao lazer para os trabalhadores na sociedade capitalista”?

O lazer é uma produção humana e, por isso, depende dela para existir. Para tal existência o indivíduo necessita de uma atividade fundamental apresentada na condição do trabalho, sendo este,

[...] um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controle seu intercâmbio material com a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve suas potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui de formas instintivas animais, de trabalho [...] pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executar operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua comeia. Mas o que destingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de torná-la realidade (MARX, citado por DÓREA, 2013, p.2).

Dessa forma, podemos vislumbrar o lazer sob a ótica da primordialidade do trabalho, isto é, algo que apareceu a partir do trabalho, tendo claro o modo de produção, luta da classe trabalhadora, tendo em vista às jornadas de trabalho desgastantes, da necessidade de se chegar em casa para repousar e logo regressar ao trabalho, mesmo que as energias ainda não tinham sido restabelecidas por completo. Assim, autores como Lafargue reiteram que os trabalhadores brigam pelo tempo livre, por um tempo em que apreciem a vida longe do trabalho. “Esse estilo de vida refere-se ao desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo como a criatividade, o convívio com a família, os amigos e o acesso ao conhecimento popular” (DÓREA, 2013, p.3). Os resultados disso:

Essa convivência viria para preencher o tempo de lazer, colaborando para o desenvolvimento do trabalhador no sentido de refletir de forma crítica sobre a realidade, bem como a organização dos sujeitos pela luta por direitos, melhores condições de trabalho entre outras questões (SÁ, citado por DÓREA, 2013, p. 3).

Isso pressupõe, em síntese, uma educação pelo lazer, visto que nos momentos fora do trabalho o indivíduo buscaria o conhecimento, refletiria sob a realidade vivida por ele no trabalho, sob quais fontes culturais lhe são oferecidas, por que não lhe são dados o acesso aos bens culturais que os donos dos meios de produção têm, etc. Outra questão: será que de fato essas pessoas usariam esse tempo para buscar conhecimento para refletir sob as questões

levantadas, ou iriam usar desse tempo para encontrar outras maneiras para se ganhar dinheiro, visto que vivem na sociedade do capital?

Dórea (2013) aponta para uma evolução do entendimento do lazer por parte do sociólogo francês Joffre Dumazedier, quando este amplia o lazer para além de um estado de espírito, ou um tempo longe do trabalho. Dórea (2013) alerta que Dumazedier esquece de problematizar as questões de classe, da opressão do trabalhador ocasionada pelas longas jornadas de trabalho, os longos deslocamentos de casa para o trabalho e vice-versa, afastando, inclusive, o direito de um melhor convívio familiar e, quem dera, de lazer. Ainda dialogando com Dórea (2013), o autor traz para o debate Marcelino (2006) quando este sinaliza para a liberdade de escolher o que fazer no tempo livre. Marcelino também reforça “o caráter desinteressado da prática do lazer. A partir disso, podemos parar e refletir: será que com a remuneração que a classe trabalhadora dispõe, com o alto custo de vida das grandes capitais, que também aflige cidades interioranas, temos de fato liberdade para escolher atividade para preencher o tempo livre? Ou nos restringimos a assistir a programação oferecida pela TV aos domingos que pouco contribuem para o aumento do nosso capital intelectual. Podemos assim concluir que a liberdade de escolha do que fazemos está diretamente ligado com as condições que dispomos? Nos atrevemos em transformar essa interrogação em uma afirmativa, pelo fato de muitas atividades que são disponibilizadas para a população visarem a manutenção do *status quo* dominante e não de um avanço intelectual/material para a classe trabalhadora?

Dentre as circunstâncias que caracterizam as atividades desenvolvidas, duas se destacam: atitude e tempo, isso destacado por Marcelino (citado por DÓREA, 2013, p.6). Isso quer dizer que:

O lazer como atitude é caracterizado pela relação entre o sujeito e a experiência vivida, o estado de espírito, como já discutimos no presente trabalho, classificando qualquer tipo de atividade como lazer, a depender apenas do aspecto subjetivo dos praticantes. O lazer relacionado ao tempo considera como lazer as atividades liberadas das obrigações, sobretudo do trabalho (DÓREA, 2013, p.6).

Disso aparecem questões sobre o tempo livre, a principal delas sendo: será que no modo de produção capitalista há um tempo livre, compreendendo como “livre” um tempo destituído de interesses (especialmente os interesses da estrutura dominante)? Uma vez que o tempo de trabalho avança cada vez mais sobre o tempo livre, sobretudo que diversos profissionais estão levando atividades do trabalho para casa. E o tempo livre onde fica? Em qual momento aparece?

Dando sequência ao nosso diálogo, discorreremos a partir de agora mais especificamente sobre o tempo livre. Reiteramos a indagação feita anteriormente, afinal, temos de fato um tempo livre? Este “só é de fato livre no momento em que o trabalho deixa de ser unicamente o instrumento que viabiliza a vida fora o trabalho, ou seja, quando passa a ser determinado pelas necessidades humanas, enquanto relação fundamental da vida” (DÓREA, 2013, p.8). Podemos, diante disso, entender que o tempo livre paulatinamente se torna menos livre, pois este não mais atende às necessidades humanas, sendo controlado pelos donos dos meios de produção que, com a intenção de aumentar os ganhos (lucros), passa a determinar de que maneira devo preencher meu tempo livre. Nessa lógica, é claro que neste tempo serão executadas atividades que corroboram para o aumento dos ganhos do patrão.

Dórea (2013) escreve que para compreendermos o lazer é crucial observarmos sua natureza dialética e contraditória. A luta, segundo este autor, não é unicamente pela redução da jornada de trabalho, mas sim de confrontar os modos de domínio que nos acomete longe do trabalho em sua face produtiva, colocando que pela redução da jornada de trabalho deve estar associada a luta pelo emprego, de forma complementar, assim como a luta contra os sistemas de metabolismo social que se apropriam do tempo livre para geração de lucro (ANTUNES, citado por DÓREA, 2013, p.10).

Portanto, Dórea (2013) nos sugere que entendamos o lazer não como um campo autônomo, mas sim como um fenômeno, ou melhor, como atividade produtiva da humanidade, relacionada com a luta de classe, sob a luz da história. Se visto por outra ótica que não considere tais aspectos, seu entendimento estaria pautado num conhecimento aparente da questão. É crucial opor-se aos modelos, aos grilhões do capital, em face da utilização do lazer como um universo de autonomia do trabalhador, alicerçado na ordenação, na reflexão sobre a realidade objetiva, procurando, com isso, aperfeiçoar, melhorar as condições de trabalho. Assim, a questão não reside na diminuição das horas trabalhadas, esse aspecto não modifica a realidade, não altera o sistema, o modo capitalista. O mais importante é “articular a redução pela jornada de trabalho [...] a luta por pleno emprego para todos, educação, saúde, reforma agrária, entre outras pautas” (DÓREA, 2013, p.10).

A partir desse ponto nosso debate procurará dar sequência no diálogo entre o lazer e a teoria marxista, como proposto anteriormente. Diante disso, Peixoto e col. (2010) escrevem a respeito do cenário, ainda que provisório, no que concerne os estudos do lazer no Brasil. Esses estudos nascem por volta do séc. XIX em meio a uma disputa: para onde se daria os rumos da política em face de um Brasil republicano. As disputas que os autores citados acima escrevem se refere a embates de partes da burguesia depois do fim do modo escravista de

produção. Além disso, a classe trabalhadora também lutava pelo direito de decidir para onde caminhar a política e a economia após o período escravocrata.

Num período de 77 anos Peixoto e col. (2010) registram 67 trabalhos publicados sendo que boa parte dessa produção aborda jogos e brincadeiras ligadas à convivência familiar. Os autores ainda nos mostram outra característica importante no que concerne a produção literária a de “orientação para o que deve ser feito no tempo livre gerado com a regulamentação do trabalho e a redução da jornada de trabalho” (PEIXOTO e col., 2010, p.125). Isso evidencia um pré-julgamento da classe burguesa pelo fato dessa classe entender que o trabalhador não tem condições (competência) para decidir quais atividades desenvolver em seu tempo livre. Esse primeiro ciclo vincula-se à obra de Marx em dois aspectos:

1º “anunciar a necessidade de cuidados com a ideia força “luta” de classes” que faz com que se organizem as massas e consigam verdadeiras revoluções (SODRE, citado por PEIXOTO e col., 2010, p.126). 2º apoiar o estudo dos antecedentes histórico e legislativo das lutas pela redução da jornada de trabalho que justificariam a necessidade de regulamentação do trabalho promovida pela implementação da CLT. Evidência nesse caso, a concessão de reivindicações com a preocupação em evitar conflitos, mas essa concessão está acompanhada pelo esforço do controle do repouso considerado pela legislação (SUSSEKIND, citado por PEIXOTO, 2010, p.126).

O pensamento acima exposto refere-se à aproximação do ciclo de estudos do lazer com a obra de Marx. O chamado segundo ciclo está situado entre o fim da década de 60, mais precisamente o ano de 1968 e o fim da década de 70, particularmente ano de 1979, ou seja, 11 anos de publicações que somaram 89 trabalhos, segundo Peixoto e col. (2010). Por esse recorte temporal percebemos o momento político do país, visto que nesse período o Brasil estava sob intervenção militar. As pesquisas apontavam, portanto, para quais atividades estavam sendo feitas no tempo disponível do trabalhador. “Trata-se de aprimorar a oferta de serviços e a formação de profissionais adequados à prestação de serviço em lazer” (PEIXOTO e col., 2010, p.126). Neste ciclo, em face da ditadura militar, não ocorre relação das publicações sobre lazer com a obra de Marx. Essa ausência foi superada no ano de 1979 com a publicação de uma tese, creditada a Faleiros, que inclusive marca o que Peixoto e col. (2010) chamam de 3º ciclo. A temática da tese pretendia vislumbrar “como a expansão do capital penetrou e penetra no modo de vida da classe operária, privilegiando um dos elementos: o lazer” (PEIXOTO e col., 2010, p.127). Os autores ainda argumentam que na obra em questão, a dissertação de Faleiros, a autora expressa no capítulo de número 1 um alerta para as contribuições no que concerne o entendimento de lazer pautado em autores

clássicos do lazer, assim como autores que relacionaram seus escritos ao lazer, como Dumazedier, Malinowski, Baudarlier e Marx.

O terceiro ciclo é amplamente marcado pelo processo de abertura política no Brasil, visto que este ciclo se inicia em 1979 e vai até 1989, com uma média anual de 12,5 trabalhos publicados, segundo Peixoto e col. (2010). Além disso, podemos vislumbrar nesse ciclo muita das características dos ciclos que o antecederam, especialmente, em quatro pontos:

- (1) À produção do conhecimento sobre o que fazer e o que não fazer com o tempo livre;
- (2) À catalogação do que os trabalhadores estão escolhendo fazer;
- (3) À preocupação com a formação de pessoal para a prestação de serviços;
- (4) À preocupação e direcionamento das políticas públicas. (PEIXOTO e col., 2010, p.127).

Como mencionamos anteriormente, esse tempo histórico, a saber, 1979 a 1989 é marcado pelo início da abertura política no Brasil sendo que há, como consequência, o aumento dos momentos de debate sobre o lazer, especialmente na esfera superior de ensino. Outro ponto presente foi o interesse em saber o que os trabalhadores estavam escolhendo para preencher seus tempos de não trabalho. Desse modo, ensaiaram-se as primeiras críticas ao estado da arte dos períodos anteriores amparados teoricamente na obra marxista. Diante disso, notamos a presença do materialismo histórico dialético nas discussões referentes ao lazer, especialmente como crítica à ligação desse fenômeno com o modo operante capitalista.

No ano 1990 o número de publicações nessa perspectiva era de 2383, sendo que a média de trabalhos publicados por ano durante 17 anos foi de 140,2 trabalhos (PEIXOTO e col., 2010). Esse aumento no número de publicações acontece num momento de afirmação da democracia da classe burguesa no Brasil. Outro ponto que contribuiu para o avanço nas publicações foi o aparecimento dos cursos de pós-graduação aliada a uma política de incentivo da CAPES/CNPq. Aumentam as pesquisas que se propuseram a entender a relação/ligação do lazer ao trabalho, “mantendo-se a preocupação com os conteúdos culturais, analisados no contexto dos modismos e interesses predominantes” (PEIXOTO e col., 2010, p.129). Essas informações nos levam a concluir que o mergulho dos pesquisadores do lazer na obra de Marx, especialmente nesse tempo, acontece no seguinte contexto:

- 1- Esforço de discussão do acirramento das condições objetivas de sobrevivência no modo capitalista de produção baseado na concentração de bens socialmente produzidos e na propagação da miséria cujo monopólio mundial é inegável;
- 2- No esforço de discussão da problemática do lazer enraizada na reflexão crítica sobre as possibilidades dessa prática no capitalismo (idem p.129).

Ao debruçar-se sobre os quatro ciclos Peixoto e col. (2010, p.130) escrevem que havia uma inquietação no que tange “o controle e a ocupação do tempo livre da classe trabalhadora”. O estado da arte do lazer tem sua origem na luta de classes, na luta entre a classe capitalista detentora dos meios de produção e a classe operária (trabalhadora detentora da força de trabalho), pautado na luta por direitos, incluindo do descanso remunerado. Outro ponto importante se refere a uma ideia da classe burguesa que almejava uma classe trabalhadora que atendesse aos seus interesses, neste caso, a produção do lucro.

Diante do contato de Cunha (citado por Peixoto e col., 2010) com o referencial teórico marxista, o autor apresenta o lazer como uma categoria da economia política, resultado da evolução “das forças produtivas e das relações de produção ao qual a classe trabalhadora terá acesso dependendo do grau de organização e poder que esta consiga construir nas lutas contra o capital” (PEIXOTO e col., 2010, p.137). Portanto, notamos que o lazer na vertente marxista vincula-se fortemente com a luta de classe, com o modo de produção capitalista, com a classe burguesa. Evidencia as contradições da burguesia com a classe trabalhadora. De um lado a luta da classe trabalhadora pelos direitos trabalhistas, de outro a manutenção do status quo pela classe dominante, a burguesia capitalista.

4.6 O lazer numa visão pós-moderna

Para o presente tópico não aprofundaremos nas discussões sobre o termo pós-moderno, bem como sobre suas características. O que nos interessa é o que o pós-modernismo discute sobre o lazer, como esse campo do conhecimento é visualizado, de como é entendido partindo de um olhar pós-moderno. Brasileiro (2013), antes de falar sobre as aproximações do lazer ao trabalho, de falar que esse pressupõe o lazer, escreve que aquilo que hoje se chama lazer, os gregos falavam que se relacionava à instrução: atividades intelectuais para a elevação do espírito. Desse modo,

[...] os gregos consideravam o lazer como uma via de saber não utilitária, mas contemplativa, que se opunha à ocupação, em especial quando esta implicava em alguma atividade regida por objetos concretos e utilitários. A finalidade do lazer residia em si mesmo, não podendo haver outra razão para realizar na atividade de lazer que não fosse o fato de realiza-la (BRASILEIRO, 2013, p. 94).

Conclui-se, portanto, que esta forma de lazer dos gregos só era possível pelo fato de os escravos garantirem o sustento dos cidadãos livres, para os quais o lazer era destinado. Isso era possível porque a democracia grega assim permitia, visto que a sociedade grega livre

estava alicerçada no lazer como um espaço contemplativo, uma espécie de paz de espírito. O lazer era para a erudição do homem livre. Automaticamente, a esse aparecia o escravo.

Pensando na cultura romana após sua acessão e expansão pelo mundo, o lazer da classe dominante continuou igual ao lazer da elite grega. Já o lazer popular dos romanos assemelhava-se ao divertimento, contrário à realidade grega, na qual as camadas inferiores da sociedade não dispunham de lazer. Brasileiro (2013) escreve que foi o império romano que instituiu o lazer popular, através das comédias que eram feitas pelo próprio Estado. A autora ainda escreve que esse tipo de lazer funcionava como mecanismo de dominação do Estado sobre o povo. Assim, “Roma se realizava de acordo com os princípios gregos para a intelectualidade e as classes dominantes e o lazer como repouso e, sobretudo, como diversão, era para o povo, a massa” (BRASILEIRO, 2013, p.96). A distinção entre o lazer para a elite e para o povo no império romano era muito clara: o primeiro vinculado à erudição e o segundo a diversão e ao repouso depois do trabalho.

Com o fim do império romano muda-se a conformação social, figurando nesse momento o feudalismo. Brasileiro (2013) escreve diante desse contexto sobre o prazer valorizado no pensamento aristotélico no que diz respeito às atividades. Porém, mesmo com a adesão europeia do referido pensamento, através da igreja, foram, segundo a autora, suprimidos. A ideia de lazer popular continuava vinculada ao descanso e à festa, ainda organizados pelo Estado, agora na figura dos senhores feudais e da igreja católica, instituições que controlavam a vida do povo. Feita essa breve contextualização, partiremos para vislumbramos o lazer numa visão pós-moderna.

Pensar o trabalho em nosso tempo implica refletirmos não apenas no termo em si, mas também na “qualidade que se tem, dos sentimentos que se experimentam e da percepção e valorização que lhe damos” (BRASILEIRO, 2013, p. 102). Nesta situação, o lazer não está tão demarcado no que tange o trabalho, isto é, não se apresenta delimitado por ele, visto que a satisfação pode ser alcançada tanto nas situações de lazer, como também nas de não lazer, segundo Brasileiro (2013). Desse modo, a autora escreve que a satisfação pode ser alcançada no trabalho. Ela não está dizendo que há lazer no trabalho, dessa forma, “o lazer e o trabalho, neste sentido, são compreendidos como conceitos construídos a partir de significados e vivências individuais gerados em contextos coletivos, dentro de uma lógica de prazer e de realização pessoal” (BRASILEIRO, 2013, p.103).

Examinando a conexão que se tem hoje entre trabalho e lazer, isso nos permite visualizar essa relação por dois prismas: “uma que diferencia claramente o trabalho do lazer, dentro de uma visão moderna de sociedade, outra que se estabelece relação de identidade e de

interconexão entre lazer e o trabalho, a qual a situamos dentro de valores pós-moderno” (id. *ibid.*). O segundo prisma de análise não anula o trabalho para vivenciarmos claramente o lazer, o que está acontecendo é que o lazer está nos apresentando outras formas laborais, isto é, de trabalho. O que não anula a presença do lazer na vida das pessoas, o que antes só era destinado à classe dominante.

O trabalho do séc. XXI é conceitualmente complexo, apresenta várias faces e múltiplos fatores no cenário pós-moderno. Estes fatos criam ligações cada vez mais acentuadas entre as esferas de trabalho e lazer. Além disso, o trabalho em muitos casos vem descaracterizando-se conceitualmente sem entendimento laboral, em função de limites cada vez menores, no que diz respeito ao “tempo de trabalho e o tempo livre” (CUENCA CABEZA, citado por BRASILEIRO, 2013, p.103). O trabalho nesse cenário assume características antes inimagináveis, valores que em épocas anteriores não eram possíveis, lembrando que dentro do campo do lazer há autores que, ao conceituar esse fenômeno, colocam como característica a ausência de obrigação, excluindo, dessa maneira, contextos de lazer no trabalho. De modo geral, o trabalho assume uma nova roupagem, resinifica-se e assume novos valores que outrora não possuía.

Já ouvimos falar e não nos soa estranho que pessoas alcancem realizações pessoais no trabalho, sentindo prazer em sua atividade laboral. Isso porque esta atividade na pós-modernidade trouxe consigo uma exigência, novos requisitos: a “criatividade, observação, reflexão e comunicação” (BRASILEIRO, 2013, p.103). Notadamente, são esses fatores que são responsáveis por atingir a satisfação pessoal, que proporcionam prazer, do mesmo modo, ou de modo semelhante ao lazer. Assim,

[...] o tempo contemporâneo é um tempo de transição entre o trabalho/mecânico moderno e o trabalho/lazer criativo pós-moderno. O processo de trabalho/lazer criativo ainda encontra-se pouco disseminado na população, principalmente em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos (BRASILEIRO, 2013, p.104).

Portanto, o lazer contemporâneo, ou pós-moderno, percorre uma via que o entende como uma forma de recompor-se, recuperar as energias do trabalho, as ações de consumo e o que podemos chamar de evolução/desenvolvimento humano, aliada a certa independência das obrigações/pressões do trabalho, da sociedade e de um mercado que dita o consumo. Podemos

Afirmar, portanto, que o lazer é um conceito que se concretiza dentro de um conjunto de práticas que estão inseridas na lógica do prazer, da realização pessoal e/ou um tempo liberado para si mesmo, que são vivências opostas ao trabalho ou forma parte de práticas sociais associadas ao consumo alienado é

simplificar um conceito complexo e amplo, que não pode ser entendido com uma leitura superficial, como muitas vezes se realiza na contemporaneidade (BRASILEIRO, 2013, p.106).

Enfim, vislumbrar o lazer na pós-modernidade implica repensar sua relação com o trabalho, com os valores pós-modernos, entender que as fronteiras antes bem demarcadas entre lazer e trabalho cada dia ficam menos demarcadas. O lazer não é, portanto, conceito último, pronto e acabado, ele passa por constantes (re)leituras na medida em que viajamos nos tempos históricos, na medida em que ressignificamos e atribuímos novos valores à sociedade, ao indivíduo e a tudo que dele deriva.

4.7 O lazer e o método *Problem-Based Learning*

Seguimos nossa viagem pelo universo do lazer. Agora iremos visualizá-lo pela ótica do método *Problem-Based Learning* (PBL), em português, Aprendizagem Baseada em Problemas/ Projetos. Esse método vem conquistando espaço no campo acadêmico, sendo que um número significativo de instituições de ensino superior já adotou como método de ensino. A ideia nesse ponto é relacionar o PBL com as pesquisas sobre lazer, ou seja, o que esse método tem a nos oferecer no que tange o lazer.

O PBL refere-se basicamente em propor um problema, traçar objetivos, impulsionar os alunos a irem à busca das soluções para esses problemas e para os objetivos que foram traçados. Nessa busca pode emergir respostas, ou melhor, soluções, para isso recorrem às diversas fontes; o professor lhes fornece uma parte da literatura, mas nesse método o aluno é livre para ir além da literatura que o professor lhes apresenta. Outro ponto importante, os alunos são divididos em grupos, nesses grupos são escolhidos um coordenador e um relator, além de um orientador, que é o professor. A função deste último é avaliar cada aluno, bem como tirar alguma dúvida que tenha ficado durante a pesquisa que os alunos fizeram. O coordenador é responsável por organizar o debate no encontro final. Este encontro acontece no encerramento de um prazo estipulado, por exemplo, ao final de uma semana. O primeiro encontro acontece para que os alunos falem sobre o tema. É também função do coordenador fazer com que todos os indivíduos participem do debate, uma vez que este é o momento que o orientador irá avaliar cada um deles. O relator tem a função de registrar tudo, como foi o debate etc. Em consonância com nossas palavras, Uvinha (2010) nos apresenta três características sobre o PBL:

1-Aprendizado: baseado na resolução de problemas, reais ou hipotéticos, apresentados antes de qualquer preparação ou conhecimento técnico-acadêmico. 2- Aluno, ensino centrado no aluno, em que novas informações são adquiridas a partir do aprendizado que ocorre em pequenos grupos. 3- professor, atua como tutor e avaliando no fiel cumprimento dos objetivos e do cronograma de metas e ações (UVINHA, 2010, p.185).

Em síntese, nesse processo o principal agente é o aluno, sendo o professor um mediador e não o centro do processo de ensino. Quando mergulhamos na história iremos perceber que práticas semelhantes a essa que já eram sinalizadas por grandes nomes da teoria educacional como Piaget, Dewey e Brune (URVINHA, 2010). Estes autores sinalizaram que a aprendizagem partisse de situações vindas do dia-a-dia dos alunos, o que permitiria aos alunos estabelecerem e alcançarem seus próprios objetivos. Esses aspectos em um primeiro momento soam estranho para o aluno, apresentando-se como algo novo, visto que em sua trajetória estudantil geralmente não tenham sido apresentados a tal método.

Chagamos num ponto importante do PBL, os pequenos grupos. A ideia é que dentro desses grupos os alunos trabalhem juntos e de modo cooperativo na busca pelas soluções dos problemas que lhes foram apresentados, que sejam capazes de refletirem criticamente sobre os problemas, agindo respeitosamente entre os membros dos grupos, bem como com o professor. O estudante deve buscar o material que lhes fornecerão as respostas. Não iremos esmiuçar o PBL em si, queremos verificar, no entanto, o que emerge desse método no que tange o lazer. Desse ponto em diante concentraremos nossos esforços em elucidar esses aspectos.

Uvinha (2010) destaca a ligação do PBL com as ciências da saúde, em especial, a medicina, mas outros campos do conhecimento também vêm aderindo ao PBL. No que concerne o lazer, nosso objeto primordial de estudo neste trabalho monográfico, Uvinha (2010) escreve que há escassez de trabalhos quando pensamos no PBL. “Vê-se a menção indireta em que trabalhos que se propõe a abordar a educação, a geografia, as ciências sociais, mas de forma tangencial e pouco articulada com a produção do conhecimento no lazer” (URVINHA, 2010, p.191). O autor aponta o ano de 2005 como início das produções do PBL sobre lazer. Isso se deve ao fato de o curso de bacharelado em lazer e turismo da USP ter incorporado o referido método por meio de duas disciplinas, a saber, Práticas I e II. Disso emergiu uma série de trabalhos. Desse modo, Uvinha (2010) nos informa que 1,020 alunos entravam por ano em dez cursos superiores. Estes eram espalhados em 80 grupos, de 12 alunos, nada mais que isso. Estes grupos ainda aliavam-se a outros grupos de outros quatro cursos, totalizando 60 alunos. Estes se correlacionavam interdisciplinarmente com outros alunos. Desse modo, a problemática que na qual debruçavam podia emergir de fatos

cotidianos, como uma reportagem publicada em uma revista, ou poderia ser criada artificialmente. Assim,

A partir de tais temas gerais, diversos problemas foram debatidos no âmbito dos estudos do lazer desde a criação da unidade, investigando-se a relevância de tal esfera social articulada a assuntos como: públicos com necessidades especiais; Transportes públicos nas metrópoles; índices de violência nos bairros mais carentes; equipamentos de lazer; entre vários outros (URVINHA, 2010, p. 195).

Portanto, pensando o lazer na sociedade atual e também numa nova exigência de um profissional que trabalhe sobre o prisma de ser capaz de apresentar soluções a problemas de ordem cada vez mais complexas, enxerga-se no PBL um meio pelo qual esse profissional pode ser formado. No que concerne o lazer, não enxergamos contribuições significativas desse método, porém, destacamos que desde 2005, quando foi incorporado pela USP no curso de bacharelado em lazer e turismo, emergiram contribuições, ainda pequenas, mas, que são seus primeiros passos. Desse modo, enxergamos que a essência desse método pode nos premiar com discussões importantes para o campo do lazer, uma vez que os alunos não terão, pelo menos a princípio, pré-julgamentos sobre lazer que os faça olhar para este fenômeno sob um único modo de analisar e pensar o lazer, sendo este um fenômeno tão rico e carregado de subjetividade e que seus agentes lhes conferem uma gama de significados e representações.

5 ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* da presente pesquisa é formado por dados coletados nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Sergipe que formam professores de educação física, as quais foram selecionadas como campo dessa pesquisa. Realizamos entrevistas com docentes e discentes e coletamos os programas das disciplinas de lazer. Inicialmente foi feita uma leitura desse *corpus*. Disso resultou um procedimento chamado de unitarização, isto é, destacamos trechos dos textos que são significativos em relação à questão fundamental de nossa pesquisa: “De que modo as Instituições de Ensino Superior do Estado de Sergipe estão desenvolvendo o componente curricular lazer em seus cursos de formação de professores de educação física?”. Para cada trecho destacado do texto como unidade de significado foi atribuído uma sigla que faz referência direta ao texto do qual a unidade é originária. Desse modo, emergiram as seguintes siglas: Pro (para os programas das disciplinas); Doc (para as entrevistas com os docentes) e Dis (para as entrevistas com os discentes).

Para distinguir o *corpus* de uma instituição da outra foi atribuído à sigla números que fazem referência às diferentes instituições, sendo a disposição final: Pro 1; Doc 1; Dis 1, Dis 2 e Dis 3, referentes aos textos da Universidade Tiradentes; Doc 2; Pro 2; Dis 4; Dis 5; Dis 6 e Dis 7, referentes aos textos da Universidade Federal de Sergipe; Pro 3, referentes ao único texto da Estácio-Fase de Sergipe. Como resultado do processo de categorização do *corpus* emergiram as seguintes categorias nas quais se enquadravam as unidades de significado extraídas dos textos: Indagações sobre a construção dos conceitos de lazer; Conteúdos do lazer; Análise da literatura especializada em lazer; Práxis do lazer; Formação do profissional de Educação Física. Nos próximos parágrafos iremos descrever cada uma dessas categorias.

Indagações sobre a construção dos conceitos de lazer

Compõem essa categoria unidades de significado que evidenciam a preocupação com a construção dos conceitos de lazer entre o professor e o aluno numa perspectiva dialógica, ou seja, em que ambos constroem o conceito de lazer pelo diálogo. Essa construção se dá, num primeiro plano, com os conhecimentos prévios que os alunos dispõem. Isso fica explícito em um trecho da fala de um dos docentes:

Sempre inicio a disciplina com um trabalho de “desconstrução” e constante “reconstrução” do conceito de lazer a partir de dinâmicas que possibilitam

aos alunos a reflexão sobre seus saberes de experiência feitos sobre o fenômeno lazer (Unidade Doc 2.1).

Visualizamos na fala do professor que ele inicia a disciplina sempre fazendo um movimento de construção e (re)construção do que é lazer, refletindo com os alunos a partir dos conhecimentos que eles possuem. Dialogando com a fala do professor podemos visualizar que esta construção conjunta encontra eco quando observamos o que traz a fala de uma aluna da mesma disciplina:

Foi realizada a desconstrução do conceito de lazer (pré-conceito) (Unidade Dis 4.1).

Veja que o primeiro passo foi desconstruir o conceito de lazer, isto é, partir do que os alunos têm em mente sobre o fenômeno lazer, para, posteriormente, ir (re)construindo o conceito. Em consonância com essa ideia, vejamos a unidade Dis 7.1, ainda sobre as indagações do conceito de lazer,

foi desenvolvido o conceito de lazer, sendo debatido inicialmente o nosso próprio conceito, partindo do conhecimento que cada um trazia consigo para posteriormente ver o conceito dos estudiosos do lazer, podendo assim observar as características que já se faziam presentes e aquelas que foram acrescentadas após entender o lazer de acordo com os estudiosos, gerando assim uma nova visão do lazer para todos os envolvidos na disciplina (Unidade Dis 7.1).

Depois de considerar o que os alunos sabiam previamente sobre o tema, o docente apresentava os especialistas da área, bem como seus conceitos, de modo que os alunos pudessem visualizar os elementos que caracterizavam o lazer presentes na literatura especializada em contraste com as características do lazer que eles já haviam escrito a partir de seus próprios olhares e vivências com o fenômeno, gerando um novo olhar sobre o lazer. Essa estratégia é evidenciada em um trecho da fala do docente:

Após esse trabalho de conceituação do lazer a partir dos saberes de experiência feito dos alunos, entram os textos acadêmicos que provocarão conflitos diretos com os conceitos já desenvolvidos, levando a novos questionamentos e novas conceituações do fenômeno lazer (Unidade Doc 2.2).

Esse processo de desconstrução e reconstrução do conceito de lazer foi feita a partir de diferentes estratégias e ações, como podemos ver nas unidades de significado a seguir:

foi realizada na disciplina de teorias do lazer a construção individual do conceito do lazer. Para esta construção, primeiro foi proposto para os alunos

que estes colocassem no papel o que cada um acreditava os conceitos prévios. A partir das discussões em sala foi possível observar os diferentes conceitos dos alunos e quanto cada conceito era modificado a cada dia (Unidade Dis 5.1).

Para esta construção, primeiro foi proposto para os alunos que estes colocassem no papel o que cada um acreditava os conceitos prévios. (Unidade Dis 5.2).

Foram desenvolvidas diversas atividades reflexivas em sala de aula, tais como: leitura de revistas e textos, passagem de filmes, documentários e outras dinâmicas que sempre tinham a intenção de fazer os alunos refletirem sobre o que seria lazer e algum tópico associado ao lazer, como liberdade, ócio, prazer, tempo, etc. (Unidade Dis 6.1).

As unidades evidenciam que o diálogo foi uma tônica da disciplina, como reforça a seguinte unidade:

Toda a disciplina esteve pautada no diálogo, reflexão, troca de conhecimentos entre docente/discentes, reconstrução de conceitos e constante busca pelo novo, pelo diferente (Unidade Dis 6.3).

A perspectiva que dá origem a essa categoria, ressaltando indagações sobre a construção dos conceitos de lazer, reúne unidades destacadas apenas de uma das disciplinas investigadas. As demais disciplinas, pelo menos ao que se evidencia no *corpus* dessa pesquisa, seguem um modelo mais clássico, no qual as discussões ocorrem essencialmente em torno do estudo e da análise da literatura especializada da área.

Conteúdos do lazer

Nessa categoria foram agrupadas unidades que fazem referência aos conteúdos específicos que são abordados nas disciplinas, possibilitando a visualização do que os docentes estão privilegiando no que se refere aos conteúdos do lazer.

Começamos com os conteúdos evidenciados na fala de um dos docentes entrevistados:

Visão histórica: o jogo enquanto linguagem (Unidade Doc 1.5).

Notamos o jogo sendo visto como linguagem, desse modo, como um elemento cultural. Seguindo com a fala do mesmo docente:

[...] nós trabalhamos também as possibilidades de diferenciação de jogo é e esporte, a diferenciação, aí entra a um pouquinho a diferenciação do conteúdo lazer, a possibilidade de diferenciação entre lazer e recreação, mas a disciplina se restringe justamente ao objeto de estudo do jogo [...] (Unidade Doc 1.2).

Pela fala do docente podemos ver como o jogo é o elemento central da disciplina, sendo esse, inclusive, distinto do esporte, mas podemos ver também que há num dado momento da disciplina uma discussão conceitual sobre as diferenças entre o lazer e a recreação, uma questão significativa dentre as teorias de lazer. A prevalência pelos conteúdos associados aos jogos é enfatizada em outros momentos pelo docente:

A disciplina toda é se prende a isso: as teorias do jogo, né, as possibilidades, conceituação é dos tipos de jogos, ou seja, da tipologia do jogo, se refere também a questão né de outros autores eu em vez de falar em tipologia, farão falar sobre a classificação dos jogos, é, falamos também sobre a questão do jogo e as três dimensões né do conteúdo, a dimensão procedimental, atitudinal e conceitual e é especificamente a questão a questão do lazer só tocamos naquele tópico (Unidade Doc 1.4).

Notamos um aprofundamento no que tange ao jogo, sua conceituação, sobre os autores mais usados, há um destaque aos termos que esses autores usam para definir um mesmo tema. No que se refere ao lazer, este é abordado de maneira sintética. A ênfase nos jogos também fica bem clara nas falas dos alunos da mesma disciplina, inclusive desenvolvimentos possíveis ao indivíduo a partir dos jogos:

A disciplina abordava a questão da ludicidade, nela se trabalhava jogos com regras, jogos simbólicos, jogos populares, a questão da cooperação/oposição (Unidade Dis 1.1).

Na disciplina foram aprendidos os desenvolvimentos de cada faixa etária das crianças: sensório-motor, pré-operatório, formal e concreto, relacionamos assim ao aprendizado da criança com alguns jogos: popular, simbólico raciocínio, estafetas, cooperativos, com regras, [...] (Unidade Dis 3.1).

Assim como os discursos do docente e dos discentes, o programa da disciplina também traz vários elementos relacionados aos jogos:

Jogos populares; jogos pré-esportivos; jogos sensoriais; jogos de construção; jogos cooperativos; jogos recreativos; jogos intelectuais ou de raciocínio; jogos motores; jogos de inclusão; jogos de estafetas e de tabuleiro (Unidade Pro 1.3).

Conceito de jogo (Unidade Pro 1.9).

Jogos e suas classificações (Tipologia) (Unidade Pro 1.10).

Denominação de jogos mais encontrados na literatura (Unidade Pro 1.11).

O programa reflete muito a fala do docente da disciplina, tanto quando afirma de maneira clara sobre a ênfase da disciplina em diferentes aspectos dos jogos, como também

quando menciona discutir diferenças entre jogos e esportes e entre lazer e recreação, como podemos observar na unidade a seguir:

Possibilidades de diferenciação de sentido e de conteúdo entre jogo, brincadeira infantil, brinquedos e conteúdos; (Unidades Pro 1.03).

Possibilidade de diferenciação de sentido e conteúdo entre jogos cooperativos e de jogos competitivos; (Unidade Pro 1.14).

Possibilidades de diferenciação de sentido e de conteúdo entre jogo e esporte; (Unidade Pro 1.15).

Possibilidade de distinção de sentido e de conteúdo entre recreação e lazer (Unidades Pro 1.16).

As unidades de significado que apresentaremos a seguir se referem a uma estruturação metodológica do jogo. Nesse ponto a disciplina volta suas atenções para o futuro docente de Educação Física, se propondo a municiar este profissional de estratégias metodológicas que viabilizem o conteúdo. Desse modo, observamos as seguintes estratégias para o ensino do jogo:

Estruturação de organização dos espaços do jogo; (Unidade Pro 1.17).

O jogo para diferentes idades; (Unidade Pro 1.18).

A adequação das tentativas de adaptação; (Unidade Pro 1.19).

A linguagem didática; (Unidade Pro 1.20).

Estilo e/ou métodos de ensino dos jogos: tarefa, comando recíproco, descoberta dirigida, solução de problemas, métodos de perguntas operacionalizadas, método de análise, método de análise-síntese, método Brainstorming (tempestade de ideias), método checklist (listagem de checagem); (Unidade Pro 1.22).

Procedimentos didático-metodológicos e critérios básicos para a elaboração de espaços de práticas do jogo nos diferentes setores da sociedade; (Unidade Pro 1.23).

O jogo como conteúdo e as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais; (Unidade Pro 1.24).

Procedimentos didático-metodológicos e critérios para inserção do jogo como uma atividade em gincanas, colônia de férias, dias de lazer, organização de oficinas e festivais; (Unidade Pro 1.25).

Elaboração e aplicação de projetos de intervenção para a prática do jogo como atividade extracurricular na escola (Unidades Pro 1.26).

Tendo como fonte o programa da disciplina “Teorias do Lazer”, bem como a entrevista concedida pelo docente dessa disciplina, destacamos a seguinte unidade:

a construção histórica do lazer como fenômeno sociocultural; semelhanças e idiossincrasias entre diferentes teorias do lazer; processos educativos em contextos de lazer (possibilidades e limitações); A corrupção do lúdico e os desvios do lazer (Ementa) (Unidade Pro 2.1).

Podemos não só observar um foco mais direcionado às discussões pertinentes ao lazer (como indica o próprio nome da disciplina), como também uma boa indicação sobre qual concepção de lazer é desenvolvida: o lazer como fenômeno humano mediado pela cultura. Essas observações são corroboradas pelo seguinte trecho da entrevista com o docente da disciplina:

Os textos abordam, de maneira geral, aspectos sobre a construção histórica do lazer (motivos e contextos das transformações práticas desse fenômeno), a influência de diferentes teorias do lazer em sua conceituação/contextualização (incluindo diferentes vertentes teóricas e elementos questionadores das teorias clássicas, tais como a corrupção do lúdico e os desvios do lazer) e, após extenso trabalho de conceituação do lazer, reflexões sobre possibilidades e limitações da ocorrência de processos educativos associados ao lazer (Unidade Doc 2.3).

Assim como na disciplina analisada anteriormente, observamos nas duas unidades apresentadas acima como há também nessa disciplina uma preocupação com a formação do profissional em relação aos conteúdos centrais da disciplina, evidenciado, tanto no programa da disciplina como pela fala do docente, como processos educativos associados ao lazer. Isso se repete em outro trecho da entrevista do docente, na qual fala mais diretamente sobre o objetivo principal da disciplina, estando esse diretamente associado ao lazer como veículo e objeto educacional:

Desse modo, o objetivo principal dessa disciplina é a compreensão dos diversos fatores socioculturais que influenciam diretamente na conceituação e na prática (práxis) do lazer, além das possibilidades e limitações do lazer como veículo e objeto da educação (educação pelo e para o lazer) (Unidade Doc 2.4).

De maneira geral, os conteúdos de lazer desenvolvidos nessa disciplina são resumidos na apresentação da ementa do programa da disciplina:

A construção histórica do lazer como fenômeno sociocultural; semelhanças e idiossincrasias entre diferentes teorias do lazer; processos educativos em contextos de lazer (possibilidades e limitações); A corrupção do lúdico e os desvios do lazer (Ementa) (Unidade Pro 2.1).

Esses conteúdos mostram uma preocupação em compreender o lazer à luz da história, como este fenômeno é idealizado em diferentes contextos históricos e culturais, como assume novos significados em cada tempo histórico, em cada sociedade, refletindo diferentes modos de pensar e enxergar a realidade.

Passando à análise dos conteúdos de lazer desenvolvidos na disciplina “Lazer e da Recreação” as unidades destacam, essencialmente, a conceituação da ludicidade e do jogo como conteúdos centrais da disciplina, como evidenciado pela unidade apresentada a seguir, destacada do programa da disciplina:

Nessa disciplina também, encontram-se o conceito do jogo e a ludicidade, que deverão contribuir para operacionalizar várias experiências, tais como: espirituais, filosóficas, cognitivas, afetivas, culturais, simbólicas e operatórias, através da atividade lúdica nos espaços formal e não formal, organizando os parâmetros das suas ações motoras, e, assim sendo, estabelecendo à práxis do jogo, do brinquedo e das brincadeiras. (Contextualização) (Unidade Pro 3.1).

Observa-se a importância dada à conceituação do lúdico e do jogo, que seria a base para o desenvolvimento de todo um campo de discussões envolvendo questões associadas a elementos que influenciam diretamente nossas relações com o mundo, desde a percepção simbólica dessa relação (filosófica, cultural, espiritual, cognitiva) até as interações afetivas e operatórias do ser com o mundo, especialmente por meio do jogo, do brinquedo e das brincadeiras.

Análise da literatura especializada em lazer

Nessa categoria destacamos como método comum em todas as disciplinas a utilização/análise da literatura especializada em lazer para o desenvolvimento das discussões em sala de aula. A partir da análise dos autores que estão sendo usados por cada disciplina podemos ter uma boa ideia sobre quais os conceitos que estão sendo apresentados na disciplina, logo, quais teorias do lazer estão sendo desenvolvidas.

Entre os métodos da disciplina “Teorias do Lazer” da UFS encontramos:

Discussões a partir de “unidades de significado” destacadas de textos da área pelos participantes da disciplina (importante procedimento metodológico para estudo e pesquisa). (Estrutura da disciplina) (Unidade Pro 2.3).

Analisando a literatura especializada utilizada nessa disciplina, observamos uma orientação à conceituação do lazer, o que pode ser evidenciado, especialmente, pelas seguintes referências:

GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. (Bibliografia) (Unidade Pro 2.9).

PIMENTEL, G. G. A. (Org.). *Teorias do lazer*. Maringá: Eduem, 2010. (Bibliografia) (Unidade Pro 2.12).

Revista Licere. Belo Horizonte, v.1, n.1, 1998. (Bibliografia) (Unidade Pro 2.13).

Além de obras que destacam a construção histórica do conceito de lazer (principais discussões históricas e correntes teóricas), há também a presença de obras que contestam/desafiam as concepções clássicas desse campo, como, por exemplo, a obra de um autor que não dedicou seus estudos diretamente ao lazer, mas que contribuiu significativamente para a área:

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Claridade, 2003. (Bibliografia)

Esta obra foca em alguns elementos centrais nas concepções do campo do lazer, tais como a organização social do trabalho e a luta de classes, elementos que vinculam esse o autor com o materialismo histórico dialético. Outra obra que contesta/desafia as concepções clássicas do lazer traz para o campo considerações sobre a influência das subjetividades lúdicas para a compreensão das relações entre seres humanos e contextos “desviantes” de lazer:

PIMENTEL, G. G. A. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, L. M. (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. LARA, L. M. (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. Maringá: Eduem, 2010. p.81-112. (Bibliografia) (Unidade Pro 2.15).

Os conteúdos das obras acima mencionadas refletem em algumas falas dos discentes que participaram da disciplina, por exemplo:

Com isso, entre aulas teóricas e práticas, aprendemos um novo conceito, dentre eles a relação entre permitido e não permitido, a questão da subjetividade, a relação que o lazer tem com a sociedade e o que influencia e acima de todo conceito, aprendemos a importância do lazer para a sociedade como forma de divertimento, relaxamento, bem estar (Unidade Dis 4.2).

Mas voltando para os aspectos educacionais associados ao fenômeno lazer (veículo e objeto de educação), encontram-se no programa da disciplina as seguintes referências:

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1989. (Bibliografia) (Unidade 2.11).

MELO, V. A. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papyrus, 2006. (Bibliografia) (Unidade 2.14).

De maneira geral, a literatura especializada destacada nessa categoria reforça a análise dos conteúdos de lazer desenvolvidos nessa disciplina (destacados na categoria anterior).

Analisando o programa da disciplina Recreação e Lazer no que se refere à literatura que sustenta as discussões sobre lazer, destacamos, inicialmente, as seguintes referências:

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drumond, MELO, Victor Andrade de. **Introdução ao lazer**. 1ª ed. Barueri, SP: Manole, 2003. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.12).

ISAYAMA, Hélder Ferreira; WERNECK, Cristianne Luce Gomes (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.15).

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.) **Lazer e Sociedade: Múltiplos Olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.16).

CAVALLARI, Vinícius Ricardo, Zacharias, Vany. **Trabalhando com recreação**. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2004. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.13).

As referências acima são todas associadas às discussões mais específicas do campo do lazer, tanto na perspectiva da conceituação e contextualização histórica desse campo, objetivo central da primeira referência, como na associação desse campo com outras esferas, como o campo da Educação Física e a sociedade, de maneira mais ampla. Nesse aspecto, as duas disciplinas analisadas nessa categoria até o momento se assemelham no que tange a literatura especializada. No entanto, a presente disciplina, diferentemente da analisada anteriormente, traz um conjunto de referências que abordam, mais especificamente, questões associadas ao esporte e a Educação Física, como evidenciado pelas seguintes unidades:

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais do Esporte**. São Paulo: Cortez, 2011 (Bibliografia) (Unidade Pro 3.20).

MELO, V.A. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**. São Paulo: Ibrasa, 2006. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.17).

SCHWARTZ, Gisele Maria (coord^a). **Educação Física no ensino superior: Atividades recreativas**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. (Bibliografia) (Unidade 3.18).

SOARES, C.. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.19).

WEINECK, J. **Atividade Física e Esporte: para quê?** 1. ed. São Paulo: Manole, 2003. (Bibliografia) (Unidade Pro 3.14).

Nessa disciplina não foi possível dialogar com professores e alunos. Diversos contatos foram feitos, sem respostas. Desse modo, nosso único material de análise é o programa da disciplina. Reconhecemos, portanto, essa limitação. No entanto, como já mencionado, a análise da literatura apontada no programa é sempre um interessante indicativo das teorias (de lazer) desenvolvidas na disciplina. Desse modo, essa categoria é uma das mais essenciais para a compreensão das teorias de lazer desenvolvidas nessa disciplina, uma vez que não temos relatos da prática.

A partir desse ponto nosso foco será a disciplina “Teoria e Prática do Jogo”, começando pela entrevista concedida pela docente da disciplina. Nessa entrevista encontramos a seguinte afirmação:

[...] temos a disciplina é é é, de teoria e prática do jogo, onde nós discutimos trabalhamos as teorias do jogo, as teorias de Wallon, de Piaget, de Vigotsky [...]. (Unidade Doc 1.2).

Esta fala encontra eco nos discursos de alunos da mesma disciplina:

Teoria sobre recreação de grandes autores como Piaget, entre outros elementos. (Unidade Dis 1.2).

A princípio foi passado todo o histórico dos jogos e a importância destes pedagogicamente e socialmente a partir de teorias como as de Wallon, Piaget, Vigotsky e etc. [...]. (Unidade Dis 2.1).

Através das teorias de autores especialistas nesse aprendizado das crianças. (Unidade Dis 3.3).

Em consonância com a fala dos alunos da disciplina e da professora em sua entrevista, temos o programa da disciplina que aponta para o mesmo caminho. Nele encontramos as seguintes unidades referentes à literatura especializada:

A teoria de Jean Piaget; (Unidade Pro 1.6).

A teoria de Leo Vygotsky; (Unidade Pro 1.7).

Teoria de Henry Wallon (Unidade Pro 1.8).

De maneira geral, em consonância com o evidenciado na categoria anterior sobre a prevalência do jogo como conteúdo central dessa disciplina, a maior parte das referências utilizadas são nesse sentido, como mostram as unidades a seguir:

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ed. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005 (Unidade Pro 1.32).

BERTOLO, Risele A. *Cultura do jogo: Livro do professor e do aluno*. São Paulo: Ícone, 2005. CASTELLANE, Filho, Lino; Raquel Moreno. *Os jogos na minha escola*. Campinas, 2009. (Unidade Pro 1.27).

MONTEIRO, Fabrício. *Educação Física Escolar e Jogos Cooperativos: uma relação possível*. São Paulo: Phorte, 2012. (Unidade Pro 1.28).

GUEDES, Maria Hermínia Sousa. *Continuando a Brincadeira: jogos de aprendizagem, estafetas, atividades psicomotoras e sessão historiada*. 2.ed. São Paulo, SP: Phorte, 2013. (Unidade Pro 1.3.).

Assim como a disciplina anterior, há também um foco mais específico sobre o campo da Educação Física, nesse caso com atenção especial a processos de ensino e de aprendizagem nesse campo de atuação:

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Morreira de. *Para ensinar Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola*. 7. Ed. Campinas, São Paulo. 2011. (Unidade Pro 1.29).

DIEKENT, Jürgem. *Ensinar e Aprender na Educação Física*. 1999. (Unidade Pro 1.30).

De maneira geral, essa é uma importante categoria para a compreensão das teorias de lazer desenvolvidas nas disciplinas analisadas, além de outros conteúdos específicos, possibilitando desenhar semelhanças e diferenças entre as disciplinas oferecidas nas diferentes instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Essa análise se torna ainda mais interessante quando contrastamos as unidades de significado dessa categoria com as unidades de significado agrupadas na categoria anterior, referente aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas. De maneira geral, as duas categorias mostram dados que se completam e, dessa maneira, se legitimam.

Práxis do lazer

Essa categoria se refere a propostas e métodos nas disciplinas que evidenciam a práxis na formação dos professores em relação às teorias de lazer. As próximas três unidades são referentes à disciplina “Teoria e Prática do jogo”, na qual as aulas são:

Expositivas centradas no professor, na perspectiva do conflito e das soluções de problemas (Unidade Pro 1.1).

E faz parte dos métodos:

Seminários, formas de Estudos individuais e/ou em grupos (Unidade Pro 1.2).

Aulas de experiências-metodológica na perspectiva do conflito e da solução de problemas e aulas de experiência-metodológica sustentada nas decisões dos alunos, colaboração de prática docente e execução com a orientação do professor (Unidade Pro 1.4).

Na descrição de falas de alunos podemos visualizar uma consonância com o discurso encontrado no programa da disciplina no que tange a métodos na perspectiva da práxis, como evidenciado pelas seguintes unidades:

[...] as aulas eram teóricas e práticas visando sempre o aprendizado no desenvolvimento das crianças. (Unidade Dis 3.2).

[...] passamos a desenvolver na prática inúmeras formas de aplicar todos os tipos de jogos aprendidos como: jogos simbólicos, jogos populares, jogos recreativos e etc. (Unidade Dis 2.2).

A práxis na formação do professor objetiva, essencialmente, minimizar a ilusão de uma possível separação entre a teoria e a prática. Nessa disciplina, que tem o jogo como foco principal, a perspectiva da práxis possibilita aos futuros professores organizar o jogo no espaço escolar e fora dele levando em consideração suas implicações teórico-práticas (práticas).

Esse diálogo entre a teoria e a prática também está presente nos métodos da disciplina “Teorias do Lazer”, como podemos ver na unidade de significado a seguir:

Aula ministrada para toda a turma

Estrutura da aula: 45 minutos de conteúdo de aula (tolerância: 5 minutos para mais ou para menos); 15 minutos para avaliação; 30 minutos para discussão com toda a turma sobre apresentação e avaliação (dinâmicas de apresentação; escolha de conteúdo; metodologias utilizadas, etc.); *Ponto obrigatório*: apresentar exemplo no estado de Sergipe. (Avaliações) (Unidade Pro 2.5).

Ao analisarmos o programa da disciplina acima citada, algo chamou nossa atenção no que diz respeito à Práxis do Lazer: os alunos, juntamente com o professor, tinham como um dos objetivos na disciplina a:

Organização de evento de extensão (ex: oficina ou palestra com convite a especialista; ação participativa aberta para comunidade; intervenção em prática social; etc.). (Avaliações) (Unidade Pro 2.6).

Dialogando com a unidade descrita acima, encontramos a fala de uma aluna, quando esta, argumenta que:

Construindo um novo conceito do que é lazer, e pronto para por em prática o que aprendemos, construímos um evento durante a disciplina para ser realizado no fim do período, relacionando o lazer em vários aspectos. (Unidade Dis 4.3).

Na fala de outra aluna encontramos ligação com o acima exposto, e outros pontos referentes à práxis do lazer. Com isso, podemos perceber que:

[...] também foram desenvolvidos aulas de laboratório com dinâmicas propostas pelos próprios alunos e realizou-se um evento sobre o tema lazer e terceira idade. (Unidade Dis 6.2).

Nesse sentido, notamos harmonia entre o discurso acima citado e o que o professor evidencia no programa da disciplina Teorias do Lazer, no qual está previsto:

Laboratórios de animação cultural – Aulas práticas com reflexões sobre recursos e métodos da animação cultural. Vestimenta adequada para atividades em movimento. (Cronograma) (Unidade Pro 2.7).

Outro evento realizado na disciplina foi:

Roda Viva – Atividade de perguntas e respostas com convidado atuante na área. (Cronograma) (Unidade Pro 2.8).

Essas dinâmicas com aulas preparadas pelos alunos, “laboratórios” nos quais os alunos podem explorar, em práticas, seus próprios sentidos sobre o que estão discutindo em sala de aula e eventos que possibilitam o diálogo com outras pessoas sobre os fenômenos discutidos são muito valiosos na perspectiva da práxis.

Observemos agora as unidades encontradas no programa da disciplina “Recreação e Lazer”. Nele constatamos:

[...] visitas técnicas, com o objetivo de despertar uma postura crítico-reflexiva sobre os temas abordados. (Procedimentos de ensino) (Unidade Pro 3.10).

Esse tipo de vivência tem como objetivo:

Proporcionar ao discente vivenciar a execução de projetos e programas de recreação e lazer; (Objetivos específicos) (Unidade Pro 3.6).

Observamos métodos e propostas bem diferentes nas três disciplinas analisadas, porém em todas identificamos alguns métodos que privilegiam o desenvolvimento da práxis na formação dos professores em relação às teorias de lazer.

Formação de Professores de Educação Física

Essa categoria faz referência a um conjunto de características que tornam o profissional capaz de refletir sobre a realidade que o cerca e sobre sua própria área de atuação, reunindo um conjunto de conhecimentos que o permitirá atuar tanto em contextos escolares como em outros contextos. Essa preocupação com a atuação profissional pode ser observada no programa da disciplina “Recreação e Lazer”:

Esta discussão é fundamental na formação de um profissional crítico, reflexivo e atento às necessidades de seu tempo, pois os desafios deverão ser analisados no contexto da observação com vista à necessidade de criar políticas de lazer e recreação, quando se verifica a produção de multiprofissionais, inter e transdisciplinares. (Contextualização). (Unidade Pro 3.2).

Contribuir para a formação sociocultural do futuro profissional de lazer, promovendo a integração do grupo através do trabalho em equipe, com espírito inovador e criativo. (Objetivos específicos) (Unidade Pro 3.7).

Aliás, o programa dessa disciplina, como já observado na categoria sobre conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, dá uma atenção especial à área da Educação Física e do profissional atuante nessa área diante do campo do lazer, como pode ser observado na seguinte unidade:

A profissão Educação Física. 1.1.1. Conceitos: atividade física, exercício físico, esportes (participação, educação e performance), Recreação e Lazer (atividades recreativas, jogos e brincadeiras) e Educação Física. Regulamentação da profissão; Lei 9696/98; Sistema CONFEF-CREFs. 1.1.2.3. Principais documentos do CONFEF. 1.1.2.4. Manifesto Mundial de Educação Física. Intervenção profissional; Áreas específicas de intervenção profissional; Mercado de trabalho. **Unidade 2 - Evolução Histórica da Educação Física: dos primórdios à contemporaneidade.** 2.1. Civilizações

primitivas. 2.2. Idade Antiga. 2.3.1. Civilizações Orientais. 2.3.2. Civilizações Ocidentais. 2.3.2.1. Grécia. 2.3.2.2. Roma. 2.3. Idade Média. 2.4. Idade Moderna. 2.5. Idade Contemporânea no mundo e Brasil. **Unidade 3 - O Lazer e a Recreação como áreas de Conhecimento no Contexto Cultural e Social.** Dimensão Conceitual do Lazer e Recreação. 3.1.1 - Objetivos e Histórico. 3.1.2 - Tempo livre, lúdico e ludicidade. 3.1.3 - Educacional, cultural, social e meio ambiente. . 3.1.4 Atividades recreativas e de lazer na formação dos indivíduos. 3.2.2 - Desenvolvimento das atividades. 3.2.3 - Festas Populares. **Unidade 4 - Brincadeiras e Brinquedos Tradicionais.** 4.1-Fundamentação Conceitual e procedimental 4.1.1 - Brincadeiras populares. 4.1.2 - Brinquedos cantados. 4.1.3 - Brinquedos dramatizados. 4.1.4 - Brinquedos simbólicos. 4.2-Descrição atitudinal e procedimental da tecnologia popular 4.2.1 - Elaboração de materiais alternativos. 4.2.2 - Atividades com materiais alternativos nas aulas de Recreação. **Unidade 5 - Os Jogos.** 5.1.1 ?? Fundamentação Conceitual; Definição e Classificação de jogo. 5.1.2 - No contexto interdisciplinar. 5.1.3 ?? Padrões de organização de jogos. 5.1.4. Dimensão procedimental Tradicionais e Populares. Simbólicos. Cooperativos e competitivos. Estafetas e Contestes. Parâmetros Procedimentais e Atitudinais. Desenvolvimento por faixas etárias. Inclusivos; não formal e formal. 5.1.5 ?? Dimensão Conceitual e procedimental da Teoria e prática dos jogos esportivos. **Unidade 6 - Atividades e Projetos de Lazer e Recreação em Espaços Formal e não Formal (Conteúdos)** 6.1. Dimensões Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Clube Escola. Ruas de Lazer. Praças e Parques. Hotéis Verticais. Hotéis Fazenda. Praias e Piscinas. Colônias de Férias. Empresas. Hospitais. Excursões. Acampamentos. Academias. Brinquedoteca. Gincanas Inclusivas. (Unidade Pro 3.8).

Tal preocupação com a formação em Educação Física também aparece no programa da disciplina na parte de procedimentos de ensino e na própria ementa:

As atividades propostas têm como objetivos o estímulo à autoaprendizagem e à aproximação do discente com a prática no espaço de intervenção profissional, mediada pela reflexão crítica sobre a inter-relação teoria prática. Nessa direção, as atividades foram organizadas com o objetivo de proporcionar a investigação e vivência dos aspectos da intervenção profissional, visando construir conceitos, relações e inter-relações pertinentes à profissão Educação Física, sob a orientação do docente da disciplina. (Procedimentos de ensino) (Unidade Pro 3.11).

- Apresentação da profissão Educação Física;
- Evolução histórica da Educação Física no Mundo e no Brasil;
- Conceitos Básicos;
- Intervenção profissional e mercado de trabalho;
- Fundamentação e dinâmica sociocultural, econômica e educacional do lazer, recreação e jogo;
- Compreensão das fases motoras, nas vivências corporais e na ludicidade;
- Formulação e gerenciamento de projetos em Recreação e Lazer nas suas diferentes possibilidades de intervenção em espaço formal e não formal. (Ementa) (Unidade Pro 3.23).

Notemos que há uma apresentação da profissão, apresentando-se a evolução que a Educação Física passou no mundo e no Brasil, incluindo conceitos básicos da área, discussões sobre intervenção profissional e mercado de trabalho, dentre outros aspectos particulares da área. A orientação para a formação do profissional em Educação Física é tão forte nessa disciplina que nos objetivos apresentados no programa observa-se que essa seria a prioridade, sendo os elementos particulares do campo da recreação e do lazer conhecimentos necessários para essa formação:

Compreender os conhecimentos pertinentes à evolução histórica, assim como, as bases epistemológicas da Educação Física e do Esporte, além dos conhecimentos pertinentes ao Lazer, à Recreação, à Ludicidade, ao Brinquedo e ao Jogo. (Objetivo geral) (Unidade Pro 3.24).

- Identificar os fundamentos da Educação Física, do esporte e da prática de atividades físicas, compreendendo suas trajetórias históricas;
- Conhecer as diferentes possibilidades de atuação do profissional de Educação Física, considerando a evolução histórica desta profissão no Brasil;
- Definir os conceitos básicos da profissão, como pressuposto para a compreensão da sua atuação profissional na área formal e não formal nas suas diferentes manifestações sociocultural;
- Proporcionar ao discente discutir a ludicidade e suas dimensões articuladoras como área de conhecimento, as atividades corporais dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais com as expressões espontâneas da cultura regional e nacional, enquanto fenômeno sociocultural; (Objetivos específicos) (Unidade Pro 3.25).

Essa forte orientação para discussões mais gerais sobre a formação do profissional de Educação Física foi identificada de forma mais explícita nessa disciplina, sendo que os discursos associados às outras duas disciplinas analisadas evidenciaram uma relação mais direta aos jogos (no caso da disciplina “Teoria e Prática do jogo”) e ao campo do lazer (no caso da disciplina “Teorias do Lazer”).

Concluimos com a análise dessa categoria a etapa de descrição do *corpus* da pesquisa. A próxima seção será dedicada a possíveis conclusões a partir da análise geral das categorias aqui apresentadas, ou seja: o que podemos afirmar a partir dos dados coletados e apresentados no processo de categorização? Desse modo, resgatamos a questão norteadora do trabalho: De que modo às instituições de ensino superior do estado de Sergipe estão desenvolvendo o componente curricular “lazer” em seus cursos de formação de professores de Educação Física?

6 DESDOBRAMENTOS E CONCLUSÕES

A presente pesquisa chega numa etapa importante no que diz respeito à elucidação dos fatos levantados inicialmente. Esta etapa caracteriza-se pela qualificação dos dados coletados, organizados e descritos. Em outras palavras, é o ponto da pesquisa em que atribuímos valores aos dados. Nessa etapa evidenciamos o que é possível a partir dos dados que dispomos, isto é, o que as informações nos permitem concluir. Além disso, o que esses dados confrontados com nossa bibliografia trazem de significativo. As informações respondem nossas inquietações? Essas respostas aparecerão ao longo desse tópico.

Diante dos dados que dispomos podemos concluir que na disciplina “Teorias do Lazer”, num primeiro momento, os alunos desenvolvem seus conceitos de lazer a partir das informações que eles possuem, de acordo com suas vivências anteriores, sem que os mesmos tenham aprofundado seus conhecimentos na literatura especializada em lazer. A disciplina, bem como o docente que ministra as aulas, valoriza as experiências prévias de seus participantes. Essa informação pôde ser vista na fala dos alunos durante a leitura de suas entrevistas. As falas dos discentes coincidem com que estava expresso no programa da disciplina, encontrando elo também na fala do professor.

Notamos esse movimento de constante desconstrução e (re)construção evidenciada nas falas dos atores, sinalizando para a construção dialógica da disciplina, de modo que as ações não se concentram apenas nas mãos do professor. Além disso, nota-se nos discursos que a disciplina pauta-se na reflexão pelo diálogo, ou seja, na troca de conhecimentos, fazendo uso dos mais variados recursos didáticos. Após essa etapa, o professor confronta os conceitos de lazer construídos pelos alunos com os conceitos encontrados na literatura. Esse movimento serve para que os alunos possam perceber quais características de seus conceitos se assemelham com os dos estudiosos do lazer e quais características diferenciam-se, podendo ou não provocar alterações em suas definições iniciais de lazer.

O lazer nessa disciplina é visto como um fenômeno sociocultural, ou seja, manifestação mediada pela cultura. As obras apreciadas na disciplina apontam para a construção histórica do lazer, para a influência das diversas teorias na definição/conceituação desse campo, bem como o confronto dos clássicos do lazer com concepções mais contemporâneas que sinalizam para os desvios do lazer e a corrupção do lúdico. Depois dessa construção, a disciplina orienta para possíveis reflexões sobre limites e possibilidades de processos educacionais aliados ao lazer. Nesse sentido, a ideia da disciplina é a compreensão dos fatos socioculturais que corroboram diretamente para as definições do lazer e para

enquadramentos pedagógicos associados ao lazer: como educar pelo o lazer e para o lazer. Desse modo, podemos perceber que a disciplina levou os alunos a refletirem, à luz da história, sobre os significados e conceituações que o lazer sofreu nos mais variados tempos históricos e em sociedades/culturas diferentes, que veem, pensam, agem e empregam significados para seus fenômenos de maneiras distintas. Podemos concluir que as leituras feitas na disciplina levam os alunos a vislumbrarem o lazer sobre este prisma, compreendendo que este fenômeno assume vários significados a depender sob qual ponto de vista estamos olhando, sob a luz de qual teoria o enxergamos. Emerge disso compreensões diversas sobre o mesmo fenômeno.

Ainda dialogando com a disciplina “Teorias do Lazer”, destacamos que as reflexões são realizadas mediante palavras-chave levantadas pelos alunos na disciplina. Desse modo, observamos que os próprios alunos sinalizam para a subjetividade como algo importante quando estamos conceituando o lazer. Dessa subjetividade os alunos passam a considerar práticas não convencionais, que a princípio eles não consideravam como possíveis contextos de lazer. A subjetividade passa a ser considerada como um dos eixos fundamentais das definições de lazer, sendo a intencionalidade outro termo destacado com frequência pelos alunos para caracterizar o lazer. A ideia é que essas características, aliadas ao contexto em que cada indivíduo está inserido, influenciam de modo direto os significados que os mesmos empregam para aquilo que os cercam. A partir da compreensão da subjetividade e da intencionalidade como características fundamentais para a caracterização do lazer, uma questão recorrente na disciplina que pode ser concluída a partir do material coletado é que os alunos argumentavam que aquilo que pode ser considerado como um contexto de lazer para um indivíduo pode não ser para outro. Ser ou não ser dependerá daquilo que o indivíduo interpreta, dos significados que ele emprega aos fenômenos. Os alunos ainda sinalizam para a influência da sociedade no modo como o indivíduo que vive nessa sociedade concebe o lazer. Para eles, a sociedade direciona nosso olhar para um modo particular de lazer, que, em sua maioria, baseia-se num convencionalismo de práticas sócias. A literatura especializada utilizada na disciplina e as dinâmicas realizadas em aula e “no campo” (observações dos alunos em outros espaços e os eventos dos quais participaram) reforçam essa análise sobre o lazer.

No tocante à disciplina “Teoria e Prática do jogo”, os dados que dispomos nos permitem concluir que a disciplina centra-se nas mãos do docente. Podemos visualizar isso em vários pontos, dentre eles, quando olhamos para o modo como as aulas da disciplina são ministradas. Segundo dados disponíveis no programa, as aulas são majoritariamente expositivas e não há indicação sobre construções coletivas dos conceitos abordados na

disciplina. Desse modo, a disciplina inicia-se com a exposição dos conceitos presentes na literatura. Os alunos aparecem em seminários, aulas práticas e vivências orientadas pelo docente. No tocante ao método, as aulas baseiam-se na resolução de conflitos, mas as principais ações se concentram nas mãos do docente da disciplina, num modo bem tradicional.

Podemos concluir também que a disciplina “Teoria e Prática do jogo” dedica-se quase que integralmente aos estudos do jogo, apesar de, num dado momento, evidenciar o lazer como fenômeno distinto o diferenciando, especialmente, da recreação. É nesse ponto que os olhares da disciplina voltam-se para o lazer. Esta ação não é aprofundada, ao passo que o docente da disciplina declarou em entrevista que o objeto de estudo da mesma é o jogo. Diante disso, a bibliografia da disciplina está voltada muito mais para a definição do jogo, tanto como um fenômeno sociocultural, como nas formas em que os futuros professores poderão desenvolvê-lo em diversos espaços, inclusive para além do cenário escolar, dentre eles: colônia de férias, dias de lazer, oficinas, festivais. Ressalta-se também a necessidade de o futuro professor ser capaz de se adaptar, de preparar o ambiente e de possuir uma linguagem didática adequada para o trato do jogo.

Lançando nosso olhar para a disciplina “Lazer e Recreação”, podemos concluir, com base no material a nosso dispor, que a disciplina também é centrada, em sua maioria, no professor, sendo este quem apresenta os conceitos e as teorias e define os rumos que a disciplina irá tomar. Podemos vislumbrar nessa disciplina discussões sobre jogos, ludicidade, lazer e estabelecimento de relações com o esporte, além de aliar a suas discussões a formação do profissional de Educação Física no ensino superior. No tocante à dinâmica da disciplina, notamos que o programa da mesma prevê visitas técnicas a fim de potencializar uma postura crítico-reflexiva sobre os temas que são trabalhados. A ideia que o programa expressa é de que os futuros professores vivenciem e façam projetos de recreação e lazer. Notamos que a disciplina se preocupa com formação de um profissional crítico e atento às questões que o cercam. Além disso, o programa evidencia que discussões em torno das temáticas acima expostas são fundamentais para o futuro professor.

Outro ponto recorrente na disciplina é a apresentação da Educação Física como área de atuação profissional, das regulamentações que amparam o professor de Educação Física, destacando a evolução da área, bem como os órgãos responsáveis por sua gestão. Além disso, vislumbra o lazer e a recreação como campo de conhecimento num cenário cultural e social. Esta disciplina, segundo o programa, dedica uma unidade para tematizar brincadeiras e brinquedos tradicionais, trazendo discussões aprofundadas sobre esses temas, assim como do

jogo. Nota-se de maneira clara no programa da disciplina uma discussão em torno da intervenção profissional, sobre mercado de trabalho. Assim, a disciplina busca o entendimento sobre o conjunto de conhecimentos pertencente ao desenvolvimento histórico da Educação Física, além, é claro, dos conhecimentos do lazer, da recreação, da ludicidade, do brinquedo, estendendo essa compreensão ao jogo.

A ideia que o programa nos mostra é de: apresentar ao discente as possibilidades de atuação do professor de Educação Física, tendo em mente o desenvolvimento da área ao longo da história; identificar o conjunto de conhecimentos que sustentam a área, bem como o esporte e a prática de atividade física, entendendo os caminhos que a Educação Física, o esporte e a atividade física percorreram ao longo da história.

As conclusões que emergem da análise das categorias evidenciam o modo particular como cada disciplina vislumbra o lazer, como cada disciplina traça suas estratégias metodológicas.

Notamos como a disciplina “Teorias do Lazer” constrói suas ações dialogicamente, sendo que docente e discente constroem juntos a disciplina. Notamos como a perspectiva do sujeito é evidenciada durante todo o período letivo. Essa observação é respaldada pelas falas dos discentes, pelo programa da disciplina e pela fala do professor. Outra característica importante da disciplina “Teorias do lazer” é que exposição do conteúdo também é tarefa do aluno. Este é responsável pela transmissão do conteúdo em dois momentos: o primeiro é no módulo I da disciplina, no qual a bibliografia não é acadêmica, podendo ser uma reportagem de jornal, uma revista não acadêmica, uma propaganda da TV, etc.; o segundo momento é no Módulo II, no qual os próprios alunos escolhem trabalhos acadêmicos que abordam teorias de lazer em temáticas específicas de sua escolha, compartilhando o material com os demais colegas. Por fim, características importantes sobre o lazer são discutidas na disciplina: relações entre trabalho e lazer são estabelecidas, como, por exemplo, se é possível ter lazer no trabalho; outra relação essencial discutida na disciplina é entre lazer e prazer, questionando-se sobre elementos de particularidade e coletividade associados a essa relação. Essas questões forma levantadas pelos alunos da disciplina.

A disciplina “Teoria e Prática do jogo” segue, de maneira geral, uma dinâmica mais tradicional, em que o professor expõe o conteúdo extraído da literatura especializada da área. Podemos concluir que os alunos participam da disciplina em momentos que somos acostumados a ver, como seminários, por exemplo. Há na disciplina vivências do conteúdo, no entanto esta ação é também majoritariamente orientada pelo docente, sendo as vivências preparadas para que, depois, os alunos possam intervir pedagogicamente. Não fica claro se a

intervenção se dá fora da Universidade, isto é, se os alunos vão para a escola aplicar o conhecimento adquirido, ou se os alunos desenvolvem as atividades entre si.

A disciplina “Lazer e Recreação” também apresenta características bem tradicionais, especialmente no que tange às estratégias metodológicas: o início da disciplina partindo dos conceitos expressos na literatura especializada e a centralidade da exposição do conteúdo nas mãos do professor. Essas são conclusões possíveis a partir do material que temos em mãos. Nessa disciplina não pudemos contar com as informações provenientes das entrevistas com professores e alunos. Estabelecemos vários contatos com indivíduos responsáveis pelo curso, bem como o docente responsável pela disciplina para que nos concedesse uma entrevista, porém, sem sucesso. Desconhecemos as razões pelas quais nossos contatos não foram respondidos, sejam eles por e-mail ou por visitas que realizamos a sede da instituição. Essa é, sem dúvida, um dos principais fatores limitantes dos resultados dessa pesquisa.

Reconhecemos como outra limitação da pesquisa o fato de não podermos acompanhar as aulas nas instituições, procedimento que nos forneceria dados que tanto as entrevistas como as análises dos programas (textos escritos) não podem nos fornecer. Essa limitação nos instiga e abre precedente para nos aventurarmos numa pesquisa futura, incluindo como procedimento metodológico a observação direta das aulas.

Faz parte dessa análise final do trabalho responder também aos seguintes questionamentos: considerando a revisão de literatura realizada nos capítulos 3 e 4 desse trabalho, quais as semelhanças e diferenças em contraste com os dados de nossa pesquisa? O que da teoria nossos dados reforçam e o que contradizem? Confrontando nossos dados com a base teórica que deu sustentação a presente pesquisa, podemos observar claras semelhanças. A revisão da literatura coloca constantemente em evidência a multiplicidade de teorias em uma mesma área; isso pode ser visto por meio das características que percebemos quando analisamos os dados. Podemos traçar uma linha de semelhança, por exemplo, quando o professor da disciplina “Teorias do Lazer” sinaliza para uma construção conjunta, quando leva em consideração a subjetividade do sujeito, sua intencionalidade, suas vivências, bem como o modo como conferem e empregam significados às coisas, quando valoriza-se os saberes de experiência feito: são várias evidências de como não há uma única teoria, mas como essas se constroem a partir das percepções dos sujeitos envolvidos com o fenômeno. Considerando as teorias de currículo, assim como as teorias do lazer, essa perspectiva traz elementos das viradas críticas, ao mesmo tempo caminhando lado a lado com a perspectiva fenomenológica. Esta corrente, cujas características já começamos a sinalizar, aponta para um entendimento do fenômeno para além do conceito, argumentando que para conhecermos um

determinado objeto se faz necessário “ir à coisa mesma”, ou seja, experimentá-lo, ir à essência, analisá-lo tal qual ele se apresenta no mundo vivido.

Nesse sentido, quando a disciplina “Teorias do Lazer” inicia com a desconstrução dos conceitos de lazer, ela prioriza o entendimento prévio do sujeito sobre o fenômeno, sem (ou levando em conta) pré-julgamentos. Outro ponto que nos permite aproximar a disciplina da perspectiva fenomenológica diz respeito à caracterização da intencionalidade do sujeito para as práticas de um modo geral e para o lazer, mais especificamente. Esta intencionalidade diz respeito às razões pelas quais o indivíduo emprega um determinado significado a algo, compreendendo, assim, que as ações humanas nunca são fatos isolados, são sempre intencionais, uma vez que é sempre um ser no mundo vivencia tais ações, que as emprega significados. A desconstrução e (re)construção como método também pode ser associada a uma ação da fenomenologia chamada de suspensão, que acontece quando questionamos o fenômeno tirando de cena nossos pré-conceitos, pré-julgamentos e pressupostos, ao invés de relatá-lo iniciando com as referências pré-estabelecidas, respeitando a máxima citada anteriormente: a interpelação do fenômeno só é possível se retornamos à coisa mesma.

De modo geral, confrontando e colocando em suspensão os conceitos de lazer, interpelando os saberes do indivíduo aos conceitos da literatura/especialistas, compreende-se o lazer como um fenômeno de múltiplos significados. Esses, por sua vez, reforçam que determinadas práticas sociais são consideradas lazer para um indivíduo e não para outro. Podemos concluir que nessa perspectiva de lazer abordado na disciplina apresenta indícios que podem ser associados à fenomenologia, são características fundamentais do lazer o prazer e a intencionalidade do indivíduo que desfruta desse prazer num dado tempo e espaço perceptível. Desse modo, o que vale é a experiência concreta de um dado sujeito num dado contexto. Além disso, sendo o lazer um fenômeno sociocultural, devemos considerar a influência da sociedade no modo como o vemos nas maneiras como somos condicionados (se não determinados) para certos tipos de lazer e não a outros. Isso implica compreendermos que, se a intencionalidade é central para a determinação de um contexto de lazer, essa intencionalidade será, em larga medida, influenciada pela bagagem cultural adquirida por aquele sujeito em suas vivências sociais.

Do mesmo modo que propõe a fenomenologia, a disciplina “Teorias do Lazer” analisou o lazer a partir do sujeito que o vivencia, visto que cada indivíduo o conceberá de um modo singular. Notamos em nosso *corpus* na fala dos alunos que nos concederam entrevista a ideia que reforça a apreensão individual do lazer: se o tempo de lazer é livre o indivíduo preenche do modo que lhe convém. Desse modo, a disciplina apresenta características que

podem ser vistas na fenomenologia, enxergando o lazer a partir do sujeito, de sua intencionalidade, de sua subjetividade, de suas experiências e saberes.

No tocante à disciplina “Teoria e Prática do Jogo”, quando confrontamos nossos dados com o referencial teórico desse trabalho, podemos visualizar as seguintes características: o modo como a disciplina é conduzida, centralizando suas principais ações no docente, sendo a transmissão do conteúdo e a atuação dos alunos condicionados por essa centralização, nos possibilita associá-la a um modo tradicional de ensino. Essas características nos levam a perceber semelhanças com o Positivismo. O primeiro fato que corroborou para associarmos as características da disciplina a essa corrente teórica diz respeito ao primeiro passo da disciplina ser na direção da literatura especializada. A disciplina tinha como meta apresentar as principais teorias do jogo, não ficando claro nas falas dos alunos e do professor se havia tencionamento dos conceitos. O que podemos perceber é que a ideia de jogo partia da visão dos especialistas. Desse modo, o jogo seria aquilo que os especialistas estabelecem. Segundo, que as principais ações da disciplina se concentram no docente. Terceiro, os alunos aparecem na disciplina em seminários nos quais se valoriza a reprodução das teorias científicas. Quarto, podemos observar que o objeto de estudo da disciplina é dividido em várias pequenas partes, para que seu entendimento seja possível, aula majoritariamente expositiva, não há indícios de construção coletiva dos conceitos abordados na disciplina. Esses traços correspondem a indícios de como o Positivismo ler a realidade. Essas conclusões emergem do material que dispomos, lembrando que se tivesse havido a possibilidade de observarmos as aulas essas conclusões poderiam ser mais contundentes. Outro dado significativo e representativo, diz respeito a traços de outras concepções teóricas na disciplina, isso porque num dado momento na fala da docente, ela argumenta que a disciplina é construída com base na resolução de problemas. Essa característica é peculiar ao Problem-Based Learning, nesta perspectiva os alunos devem buscar soluções para as questões que foram levantadas.

A disciplina “Lazer e Recreação” também é, predominantemente, centrada no professor, sendo esse responsável pela exposição do conteúdo, por apresentar as teorias, por estabelecer o andamento da disciplina, de maneira que a participação dos alunos também segue as características do ensino tradicional. A disciplina começa com a análise dos conceitos presentes na literatura: a definição de lazer, de recreação, de jogo e de ludicidade partem de especialistas no assunto, uma análise bastante vertical do conceito. Pela leitura dos métodos propostos no programa da disciplina, não há muita margem para que docentes e discentes tirem suas próprias conclusões sobre o lazer; não há indicações de que sejam apresentados conceitos não acadêmicos sobre o tema em questão. Levando em consideração

os dados que dispomos, podemos concluir que a disciplina “Lazer e Recreação” apresenta indícios que nos levam a associá-la também ao Positivismo, novamente devido ao modo como a disciplina é proposta: na forma como os conceitos são apresentados; a centralidade no professor; a passividade dos alunos; a imparcialidade na transmissão dos conceitos.

Portanto, podemos concluir, a partir da análise das três disciplinas analisadas na pesquisa:

1) Há evidência de abordagem fenomenológica, tanto na estruturação da disciplina “Teorias do Lazer” como na conceituação de lazer associada a essa disciplina. A abordagem fenomenológica na estrutura da disciplina, compreendendo, especialmente, seus métodos, é evidenciada pela proposta de contínua desconstrução e (re)construção do conceito, a partir de conhecimentos e contextos diversos e considerando as experiências de todos os envolvidos no processo. A abordagem fenomenológica também é evidenciada na própria caracterização do conceito de lazer subsequente desse método, sendo o lazer compreendido como um fenômeno sociocultural, a partir do fenômeno situado, caracterizado pela intencionalidade, do prazer, da subjetividade, das vivências do sujeito, do contexto que o indivíduo está inserido, evidenciando os múltiplos significados que o mesmo emprega. Além dessa característica, podemos observar indícios de outras concepções teóricas que também constroem a disciplina “Teorias do Lazer”. Em outras palavras, o que os dados nos permitem notar é a presença destacada da fenomenologia, com diálogos com o marxismo. Esse diálogo acontece quando autores como Lafarge entram em cena para corroborar com a construção dos conceitos de lazer. Além disso, notamos a presença da abordagem marxista nessa disciplina no momento de construção das categorias, quando emergiu uma a práxis do lazer como categoria, essa diz respeito aos métodos utilizados nas disciplinas. Ainda sobre isso temos na disciplina “Teorias do lazer” traços do Problem-Based Learning, que quer dizer, aprendizagem baseada em problemas. Isso se torna evidente quando observamos o módulo I, saber experiência-feito, em que o docente desafia os discentes a construir seus conceitos de lazer com outras materiais que se limitam a literatura científica. O docente fornece o material, e os alunos devem buscar outras fontes para além da bibliografia base da disciplina solucionar as questões levantadas.

2) Há evidência de abordagem sobre as teorias do lazer associada ao positivismo, pelo menos no modo como as disciplinas “Lazer e Recreação” e “Teoria e Prática do Jogo” são estruturadas. Na estrutura proposta para essas disciplinas a abordagem positivista é evidenciada pelo direcionamento à literatura especializada; pela centralização das disciplinas nos docentes, consequentemente, pela passividade dos alunos nas construções conceituais; pela disposição participativa dos alunos na forma de seminários, nos quais se valoriza a

reprodução/validação das teorias científicas pela divisão do objeto de estudo da disciplina em várias pequenas partes para a facilitação de sua compreensão. No tocante aos conceitos de lazer desenvolvidos nessas disciplinas, não vemos um conceito vinculado exclusivamente ao positivismo, em que pudéssemos constatar a sua associação somente à Revolução Industrial, às conquistas trabalhistas, bem como ao tempo livre das obrigações do trabalho, ou até mesmo vislumbrá-lo como um tempo de recuperação das horas trabalhadas. Para essas conclusões seria necessário um contato maior com os atores responsáveis pelas disciplinas. Analisando as referências utilizadas nas disciplinas, podemos observar uma tendência à reprodução dos conceitos clássicos das teorias de lazer, com poucas obras mais contemporâneas que questionam os conceitos clássicos e propõem novas vertentes. Podemos observar também que boa parte da literatura trabalhada, assim como algumas ações da disciplina, é orientada para a instrumentalização do lazer como ferramenta pedagógica ou como área de atuação profissional, ou seja, uma clara associação com o mercado de trabalho. Porém, nossa amostra não nos permite afirmar se essa orientação é para a formação de um trabalhador nos moldes positivistas ou para um trabalhador crítico das condições do mercado de lazer.

A relevância da presente pesquisa para o campo acadêmico deve-se ao fato de evidenciar o desenvolvimento do lazer no ensino superior, revelando as teorias, os conceitos e métodos desenvolvidos (privilegiados) nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior do estado de Sergipe. A questão que orientou a presente pesquisa foi respondida, uma vez que apresentamos o modo como o componente curricular lazer está sendo desenvolvido nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Além disso, a presente pesquisa levanta a seguinte hipótese para ser comprovada ou não em trabalhos futuros: as instituições públicas tem uma orientação mais voltada ao questionamento (ensinamento filosófico), enquanto as instituições particulares apresentam estruturas curriculares mais voltadas para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho (ensinamento conteúdista).

Desse modo, a pesquisa representa um primeiro passo e dela surgem novas inquietações, como, por exemplo: de que modo o lazer está sendo desenvolvido na região nordeste e em outras regiões do Brasil e como essas realidades contrastam com a encontrada pela pesquisa no estado de Sergipe? Quais são as distinções de abordagens conceituais e de propostas metodológicas para o desenvolvimento das teorias do lazer em IES brasileiras (públicas e privadas) e o que provoca essas distinções (contextos culturais; formação dos professores; demandas de mercado). Desse modo, a presente pesquisa nos fornece um

caminho possível para orientar esses questionamentos a partir dos percursos metodológicos adotados, dos dados coletados e do questionamento sobre pontos interessantes e das limitações da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, M. S. D. O lazer e as transformações socioculturais contemporâneas. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v.1, n.2, p. 90-108, 2013.

DIAS, C. Teorias do lazer e positivismo. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.43-72.

DÓREA, J. P. Trabalho e Lazer: A busca por sentido dentro e fora do trabalho. 2013. Trabalho apresentado nos anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), e no V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Brasília-DF- 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

PEIXOTO, E. M. M.; PEREIRA, M. F. R.; FREITAS, F. M. C. Marxismo e estudos do lazer no Brasil. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.103-150.

PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010.

PUKE, N.; MARCELLINO, N. C. Possibilidades de interface entre lazer e fenomenologia. **Revista argumento**, Porto Alegre, v.2. n.01, p.307-327, jan./mar 2014.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.73-102.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UVINHA, R. R. O método *Problem-Based Learning* e sua aplicabilidade nos estudos do lazer. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.183-202.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118
APÊNDICE 2 – APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA COM UNIDADES DE SIGNIFICADO EM DESTAQUE.....	119
APÊNDICE 3 – APRESENTAÇÃO DO QUADRO DE CATEGORIAS E UNIDADES DE SIGNIFICADO CORRESPONDENTES.....	154

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CAAE: 47335415.2.0000.5546

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como entrevistado(a) na pesquisa intitulada **O COMPONENTE CURRICULAR “LAZER” NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SERGIPE**. A pesquisa é desenvolvida pelo acadêmico **Janisson dos Santos** sob a orientação do Professor Dr. **Cae Rodrigues**, cujos contatos por email são: **janisson_urbano@hotmail.com** e **cae_jah@hotmail.com**, respectivamente. O contato telefônico do pesquisador responsável (Prof. Cae Rodrigues) é (79) 91590052.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou bônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo: **Investigar o desenvolvimento do componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior do Estado de Sergipe a partir de informações obtidas através de entrevistas e análise de programas (ementas) das disciplinas investigadas**. Fui esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista aberta, a partir de uma pergunta escrita. Reconhecendo que a participação na pesquisa oferece aos(as) voluntários(as) riscos de constrangimento, fui informado(a) de que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento e sem o risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Aracaju/SE, 15 de maio de 2015
Atenciosamente

Assinatura do pesquisador

Local e data

Assinatura do orientador

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE 2 – APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA COM UNIDADES DE SIGNIFICADO EM DESTAQUE

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO JOGO - UNIT

Dis 1

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 1.1 A disciplina abordava a questão da ludicidade, nela se trabalhava jogos com regras, jogos simbólicos, jogos populares, a questão da cooperação/oposição.

Dis 1.2 Teoria sobre recreação de grandes autores como Piaget, entre outros elementos.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO JOGO - UNIT

Dis 2

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 2.1 A princípio foi passado todo o histórico dos jogos e a importância destes pedagogicamente e socialmente a partir de teorias como as de Wallon, Piaget, Vigotsky e etc. [...].

Dis 2.2 [...] passamos a desenvolver na prática inúmeras formas de aplicar todos os tipos de jogos aprendidos como: jogos simbólicos, jogos populares, jogos recreativos e etc.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO JOGO - UNIT

Dis 3

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 3.1 Na disciplina foram aprendidos os desenvolvimentos de cada faixa etária das crianças: sensório-motor, pré-operatório, formal e concreto, relacionamos assim ao aprendizado da criança com alguns jogos: popular, simbólico raciocínio, estafetas, cooperativos, com regras, [...].

Dis 3.2 [...] as aulas eram teóricas e práticas visando sempre o aprendizado no desenvolvimento das crianças.

Dis 3.3 Através das teorias de autores especialistas nesse aprendizado das crianças.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Dis 4

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 4.1. Foi realizada a desconstrução do conceito de lazer (pré-conceito).

Dis 4.2. Com isso, entre aulas teóricas e práticas, aprendemos um novo conceito, dentre eles a relação entre permitido e não permitido, a questão da subjetividade, a relação que o lazer tem com a sociedade e o que influencia e acima de todo conceito, aprendemos a importância do lazer para a sociedade como forma de divertimento, relaxamento, bem estar.

Dis 4.3. Construindo um novo conceito do que é lazer, e pronto para por em prática o que aprendemos, construímos um evento durante a disciplina para ser realizado no fim do período, relacionando o lazer em vários aspectos.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Dis 5

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 5.1 foi realizada na disciplina de teorias do lazer a construção individual do conceito do lazer. Para esta construção, primeiro foi proposto para os alunos que estes colocassem no papel o que cada um acreditava os conceitos prévios. A partir das discursões em sala foi possível observar os diferentes conceitos dos alunos e quanto cada conceito era modificado a cada dia.

Dis 5.2 Em segundo momento o professor apresentou os principais pensadores do lazer e dessa forma consolidar tudo que já tinha sido discutido no primeiro módulo.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Dis 6

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 6.1 Foram desenvolvidas diversas atividades reflexivas em sala de aula, tais como: leitura de revistas e textos, passagem de filmes, documentários e outras dinâmicas que sempre tinham a intensão de fazer os alunos refletirem sobre o que seria lazer e algum tópico associado ao lazer, como liberdade, ócio, prazer, tempo, etc.

Dis 6.2 também foram desenvolvidos aulas de laboratório com dinâmicas propostas pelos próprios alunos e realizou-se um evento sobre o tema lazer e terceira idade.

Dis 6.3. Toda a disciplina esteve pautada no diálogo, reflexão, troca de conhecimentos entre docente/discentes, reconstrução de conceitos e constante busca pelo novo, pelo diferente.

ENTREVISTA COM ALUNOS DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Dis 7

Pergunta: O que foi desenvolvido pelo professor da disciplina Teorias do lazer?

R:

Dis 7.1 foi desenvolvido o conceito de lazer, sendo debatido inicialmente o nosso próprio conceito, partindo do conhecimento que cada um trazia consigo para posteriormente ver o conceito dos estudiosos do lazer, podendo assim observar as características que já se faziam

presentes e aquelas que foram acrescentadas após entender o lazer de acordo com os estudiosos, gerando assim uma nova visão do lazer para todos os envolvidos na disciplina.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO JOGO - UNIT

Doc. 1

O que você desenvolveu na disciplina teoria e pratica do jogo?

R:

Doc. 1.1 [...] temos a disciplina é é é, de teoria e prática do jogo, onde nós discutimos trabalhamos as teorias do jogo, as teorias de Wallon, de Piaget, de Vigotsky [...].

Doc. 1.2 [...] nós trabalhamos também as possibilidades de diferenciação de jogo é e esporte, a diferenciação, aí entra a um pouquinho a diferenciação do conteúdo lazer, a possibilidade de diferenciação entre lazer e recreação, mas a disciplina se restringe justamente ao objeto de estudo do jogo [...].

Doc. 1.3 [...] como nós podemos organizar né esse processo de ensino/aprendizagem nos diferentes espaços de intervenção do profissional de Educação Física, principalmente no que se refere a, os objetivos, a organização tá.

Doc. 1.4 A disciplina toda é se prende a isso: as teorias do jogo, né, as possibilidades, conceituação é dos tipos de jogos, ou seja, da tipologia do jogo, se refere também a questão né de outros autores eu em vez de falar em tipologia, farão falar sobre a classificação dos jogos, é, falamos também sobre a questão do jogo e as três dimensões né do conteúdo, a dimensão procedimental, atitudinal e conceitual e é especificamente a questão a questão do lazer só tocamos naquele tópico.

Doc. 1.5 Ou seja, a organização né, como nós podemos visualizar o jogo, é, como o conteúdo né da Educação Física na Educação Básica e fora da escola.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Doc 2

Pergunta: O que você desenvolve na disciplina Teorias do Lazer?

R:

Doc. 2.1 Sempre inicio a disciplina com um trabalho de “desconstrução” e constante “reconstrução” do conceito de lazer a partir de dinâmicas que possibilitem aos alunos a reflexão sobre seus saberes de experiência feitos sobre o fenômeno lazer.

A partir das dinâmicas, que, de maneira geral, provocam questionamentos sobre estruturas essenciais para a conceituação do lazer, juntamente com o diálogo constante, passamos boa parte da disciplina “construindo” conceitos próprios de lazer.

Doc. 2.2 Após esse trabalho de conceituação do lazer a partir dos saberes de experiência feito dos alunos, entram os textos acadêmicos que provocarão conflitos diretos com os conceitos já desenvolvidos, levando a novos questionamentos e novas conceituações do fenômeno lazer.

Doc. 2.3 Os textos abordam, de maneira geral, aspectos sobre a construção histórica do lazer (motivos e contextos das transformações práticas desse fenômeno), a influência de diferentes teorias do lazer em sua conceituação/contextualização (incluindo diferentes vertentes teóricas e elementos questionadores das teorias clássicas, tais como a corrupção do lúdico e os desvios

do lazer) e, após extenso trabalho de conceituação do lazer, reflexões sobre possibilidades e limitações da ocorrência de processos educativos associados ao lazer.

Doc. 2.4 Desse modo, o objetivo principal dessa disciplina é a compreensão dos diversos fatores socioculturais que influenciam diretamente na conceituação e na prática (práxis) do lazer, além das possibilidades e limitações do lazer como veículo e objeto da educação (educação pelo e para o lazer).

PROGRAMA DA DISCIPLINA TEORIA E PRÁTICA DO JOGO - UNIT.

Pro 1

 Unit UNIVERSIDADE TIRADENTES SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA DIRETORIA GRADUAÇÃO	ÁREA: Ciências Biológicas e da Saúde			
	DISCIPLINA: Teoria e Prática do Jogo			
	CÓDIGO	CR	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
	H120240	04	1º	80

PLANO DE ENSINO E APROFUNDAMENTO

1. EMENTA

- ✓ Metodologia de ensino dos jogos, análise da variabilidade de tipos e nomes, dos objetivos, da estrutura e organização dos espaços de prática. Prática de ensino no princípio da co-participação.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- ✓ Oferecer conhecimento das principais teorias do jogo.
- ✓ Discutir os principais conceitos de jogo e suas possibilidades de diferenciação.
- ✓ Analisar criticamente a variabilidade de tipos e nomes, dos objetivos, da estrutura e organização dos espaços de prática do jogo.
- ✓ Analisar os procedimentos metodológicos apropriados à organização dos espaços de prática.

3. COMPETÊNCIAS DISCIPLINARES

- Os alunos deverão desenvolver:
- ✓ Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.
 - ✓ Dominar os conceitos básicos da variabilidade de tipos e nomes dos jogos, os objetivos, a estrutura de organização e espaços de prática;
 - ✓ Contextualizar e entender os principais conceitos de jogo e suas possibilidades de diferenciação, suas controvérsias, seus problemas e suas incertezas apontadas pelos referenciais teóricos, para encaminhamentos em sua prática profissional.
 - ✓ Capacidade de enfrentar e resoluções dos problemas referentes aos procedimentos metodológicos apropriados à organização do trabalho direcionados para diferentes setores da sociedade.
 - ✓ Capacidade de participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs.

4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

UNIDADE I: Visão histórica, Teorias, Conceitos, Classificações

- PAO 151
1. Visão histórica: O jogo enquanto linguagem.
 2. Principais teorias do Jogo:
 - PAO 16 2.1 A Teoria de Jean Piaget
 - PAO 17 2.2 A teoria de Lev Vygotsky
 - PAO 18 2.3 A Henri Wallon
 3. Conceito de jogo.
 - PAO 140 Jogo e suas classificações (Tipologia).
 - 4.1 Denominações de jogos mais comuns encontrados na literatura

PAO 17 Jogos Populares; Jogos Pré-esportivos; Jogos Sensoriais; Jogos de Construção; Jogos Cooperativos; Jogos Recreativos; Jogos Intelectivos ou de Raciocínio; Jogos motores; Jogos de Inclusão, jogos de estafetas e Jogos de Tabuleiro.
 5. Possibilidades de diferenças de sentido e de conteúdo entre jogo, brincadeiras infantis, brinquedos e contestes.
 6. Possibilidades de diferenças de sentido e de conteúdo entre jogos cooperativos e jogos competitivos.
 7. Possibilidades de distinção de sentido e de conteúdo entre jogo e esporte.
 8. Possibilidades de distinção de sentido e de conteúdo entre Recreação e Lazer.

UNIDADE II- Procedimentos Apropriados a Estruturação de organização do Jogo Direcionado para diferentes setores da sociedade e idades (clubes, ONG's, Hospitais, hotéis, academias, asilos praças públicas e entre outros)

1. Estruturação de organização dos espaços de prática do jogo.

1.1. O jogo para diferentes idades

1.1.1 A inadequação das tentativas de adaptações

1.1.2 A linguagem didática

1.1.3 Possibilidades Metodológicas de ensino

1.1.3.1 Estilos e/ou métodos de ensino de jogos:

- Tarefa
- Comando
- Recíproco
- Descoberta Dirigida
- Solução de Problemas
- Métodos das Perguntas Operacionalizadas
- Métodos da Análise
- Métodos da Análise-Síntese
- Método Brainsorming (Tempestade de Idéias)
- Métodos de Checklist (Listagem de Checagem)

1.2. Procedimentos didático-metodológicos e critérios básicos para elaboração de espaços de prática do jogo nos diferentes setores da sociedade.

1.2.1 O jogo como conteúdo e as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais

1.3. Procedimentos didático-metodológicos e critérios básicos para inserção do jogo como uma atividade em gincanas, colônias de férias, dia de lazer, organização de oficinas e festivais.

2. Elaboração e Aplicação de projetos de intervenção para a prática do jogo como atividade extracurricular na escola.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Serão selecionadas de acordo como os conteúdos e objetivos, ou seja, conforme as situações de ensino que pediram diferentes tipos de intervenção: aulas expositivas centradas no professor na perspectiva do conflito e da solução de problemas; seminários, forma de estudos individuais e/ou em grupos, leitura de artigos com elaboração de resenhas críticas; aulas de experiência-metodológica na perspectiva do conflito e da solução de problemas e aulas de experiência-metodológica sustentada nas decisões dos alunos (elaboração de prática de docente e execução com orientação do professor). Consideraremos ainda que a apreensão do conhecimento experiencial esteja em conexão como a fundamentação teórica, na medida em que é preciso usá-la para refletir sobre a experiência, para interpretá-la e para atribuir-lhe significado.

6. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Adotaremos a avaliação processual, ou seja, como um processo contínuo de diagnóstico de situações, considerando a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de conhecimento, habilidade e atitude dos alunos. Para isso, as avaliações levarão em conta a participação nas atividades em grupos e individuais. O conhecimento de conceitos, técnicas e métodos que se relacionam ao objeto de estudo da disciplina.

A avaliação será caracterizada como Medidas de eficiência obtida por meio do acompanhamento dos alunos (as) nas aulas através de suas participações no processo ensino-aprendizagem, tendo em conta suas interações e intervenções, apresentação de trabalhos escritos (leitura de artigos com elaboração de resenhas críticas) participações em seminários e planejamento de projetos de intervenção com operacionalizações e relatórios. E a prova contextualizada abordando os conteúdos ministrados e as habilidades e competências adquiridas.

João

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BERGALOTO, Roseli A. *Cultura Corporal do jogo: livro do professor e do aluno*. São Paulo: Incone, 2005.
- CASTELLANI FILHO, Lino; CASTELLANI, Rafael Moreno. *Os jogos de minha escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- MONTEIRO, Fabricio. *Educação física escolar e jogos cooperativos: uma relação possível*. São Paulo, SP: Phorte, 2012.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- DIECKERT, Jürgen. *Ensinar e aprender na educação física*. 1999.
- DIEHL, Rosilene M. *Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos*. São Paulo: Phorte, 2008.
- GUEDES, Maria Hermínia de Sousa. *Continuando a brincadeira: jogos de aprendizagem, estafetas, atividades psicomotoras e sessão historiada*. 2. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2013.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PROGRAMA DA DISCIPLINA TEORIAS DO LAZER - UFS

Pro 2

PROGRAMA DE DISCIPLINA

“Teorias do Lazer 2015.1”

Ementa: Pro 2.1 a construção histórica do lazer como fenômeno sociocultural; semelhanças e idiossincrasias entre diferentes teorias do lazer; processos educativos em contextos de lazer (possibilidades e limitações); A corrupção do lúdico e os desvios do lazer. (Ementa)

Estrutura da disciplina

Módulo I: construção do conhecimento a partir do “saber de experiência feito”

- Pro 2.2 Desenvolvimento do tema central da disciplina a partir de aulas (práticas) abordando, especialmente, discursos não científicos (artísticos, jornalísticos, estéticos, populares, etc.) objetivando a percepção do objeto por um processo de construção “coletiva conjunta”. (Estrutura da disciplina).

Módulo II: construção científica do conhecimento

- Pro 2.3 Discussões a partir de “unidades de significado” destacadas de textos da área pelos participantes da disciplina (importante procedimento metodológico para estudo e pesquisa). (Estrutura da disciplina) Haverá alternância entre exploração de “questões orientadoras” (elaboradas previamente) e livre construção de “unidades de significado”.

Avaliações

AValiação 1 – Pesquisa (construção de conhecimento) (grupos)

Pro 2.4 Conceituação contínua do termo “Lazer”

- Primeira construção do conceito nas aulas introdutórias;
- Atualização do conceito em aulas de elaboração de trabalhos;
- Apresentação da primeira versão ao término do Módulo I (“saber de experiência feito”);
- Apresentação da versão final ao término do Módulo II (“saber de experiência feito” + saber científico);
- Em ambas as apresentações, uma versão escrita das discussões deve ser entregue com a seguinte estrutura: capa; cada atualização do conceito apresentado com data, principais discussões do grupo (destacando possíveis divergências) e possíveis novos conceitos; conceito final (caso haja divergências no grupo, mais de um conceito pode ser apresentado). (Avaliações)

* Os conceitos não devem apresentar referências bibliográficas; devem ser conceitos próprios, construídos com as próprias palavras dos participantes do grupo.

* Consulte o cronograma da disciplina para verificar as datas de apresentações.

* Os dias reservados para apresentação dos conceitos são dias de avaliação e a presença em sala de aula é obrigatória para obtenção de nota.

Método de avaliação: Avaliação interpretativa personalizada.

AValiação 2 – Ensino (prova didática) (grupos)

Pro 2.5 Aula ministrada para toda a turma

Estrutura da aula: 45 minutos de conteúdo de aula (tolerância: 5 minutos para mais ou para menos); 15 minutos para avaliação; 30 minutos para discussão com toda a turma sobre

apresentação e avaliação (dinâmicas de apresentação; escolha de conteúdo; metodologias utilizadas, etc.); **Ponto obrigatório:** apresentar exemplo no estado de Sergipe. (Avaliações)

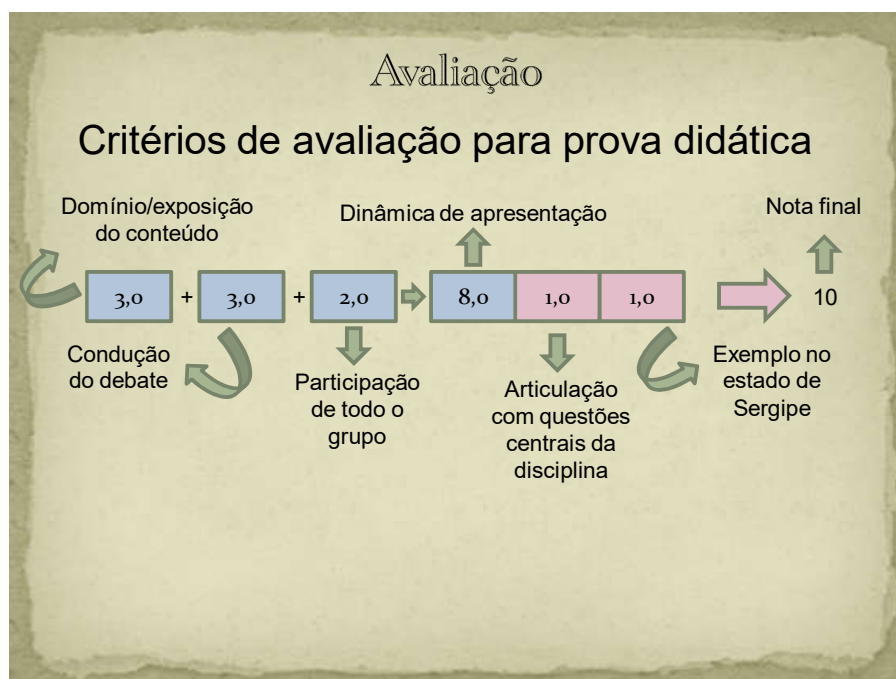
* Metade dos grupos apresentará durante Módulo I e outra metade durante Módulo II (sempre respeitando os objetivos pré-estabelecidos para cada Módulo); a ordem de apresentações será definida por sorteio; as aulas devem ter como base a ementa da disciplina.

* Referências que servirão como base para discussões devem ser disponibilizadas pelo grupo responsável pela aula com uma semana de antecedência; solicitações de reserva de espaços e materiais necessários para execução da aula também devem ser feitas com uma semana de antecedência.

* Entregar plano de aula (ver modelo no Apêndice 1) para turma no início da aula (um para cada grupo e um para o docente). Elementos obrigatórios do plano de aula: Tema; Público alvo; Objetivos; Conteúdo; Métodos; Recursos didáticos e materiais; Bibliografia.

Método de avaliação: média das notas atribuídas por todos os presentes na aula (incluindo o docente e os próprios membros do grupo – auto-avaliação); a avaliação não é anônima (parecer será lido em sala de aula); serão disponibilizados até 15 minutos para elaboração das notas pelos grupos; posteriormente, cada grupo deve apresentar sua nota para os apresentadores; durante o processo de elaboração de pareceres não deve haver comunicação entre os grupos; notas com grande divergência serão discutidas abertamente.

* Essa avaliação é uma chance para que vocês tragam para a disciplina um pouco mais de si e compartilhem isso com seus colegas de turma; esse deve ser o ponto mais valorizado pelo grupo responsável pela apresentação.



Critérios de avaliação para prova didática

* A tabela auxiliar de critérios de avaliação para a prova didática se encontra ao final do programa da disciplina (Apêndice 2). Cada grupo deve levar a tabela impressa nos dias de avaliações didáticas para realizar a avaliação da aula.

AValiação 3 – Extensão (grupos)

Pro 2.6 **Organização de evento de extensão (ex: oficina ou palestra com convite a especialista; ação participativa aberta para comunidade; intervenção em prática social; etc.). (Avaliações)**

As comissões serão formadas pelos grupos da disciplina, a saber:

- Comissão financeira (elaboração de estratégias de financiamento para o evento; levantamento e administração de verba para financiamento do evento; busca por parcerias para o evento);
- Comissão de espaços e comunicação (reserva, preparação e coordenação dos espaços do evento; coordenação da comunicação entre as comissões do evento);
- Comissão de divulgação e certificados (elaboração do material e de estratégias de divulgação do evento; coordenação da divulgação do evento; coleta de informações necessárias para emissão de certificados para os participantes do evento).

* A definição das comissões será realizada por escolha/afinidade; havendo divergências, a definição será realizada por meio de um “sorteio dinâmico”.

* Cada comissão deverá organizar um “livro de relatórios” com o desenvolvimento de suas atividades. Os primeiros 15-20 minutos das aulas de terça-feira serão reservados para apresentação dos relatórios de cada comissão (exceto em dias de avaliação). Nos dias de elaboração de trabalhos em sala de aula um tempo maior será reservado para a apresentação dos relatórios.

Método de avaliação: notas atribuídas pelos participantes da disciplina; cada grupo apresenta uma nota justificada (entre 1,0 e 10,0) para cada comissão; a nota final para cada comissão será composta pela média das notas atribuídas pelos participantes da disciplina (incluindo o docente).

* Participação e organização de evento contam para cumprimento das AACC (atividades acadêmico-culturais complementares).

Pontos importantes para participação plena na disciplina

* Discentes devem fazer uma cópia do programa da disciplina, sempre levá-la às aulas e consultá-la sempre que houver dúvidas. Se por ventura surgirem dúvidas que não sejam sanadas pela consulta ao programa, estas serão esclarecidas pelo docente da disciplina.

* Todas as avaliações têm peso igual; a pontuação máxima em cada avaliação é 10,0.

* Serão incluídas no cronograma da disciplina aulas específicas para elaboração dos projetos (pesquisa, ensino e extensão), tanto em sala de aula como fora de sala de aula. Recomenda-se enfaticamente a utilização desse tempo para o desenvolvimento dos projetos, considerando a dificuldade de confluência dos tempos distintos dos membros do grupo em outras situações.

* Compreendendo a metodologia dialógica adotada na disciplina, a frequência nas aulas é fator fundamental. As aulas terão início às 17h10min e a lista de presença será passada às 17h15min para registro da presença na 1ª aula e novamente ao final da aula para registro da presença na 2ª aula. Não haverá abono de faltas; o discente deve administrar seu montante de faltas permitidas (25%), compreendendo que menos de 75% de presença não é satisfatório para o desenvolvimento da disciplina.

* Discentes devem cuidar de suas faltas verificando sempre a planilha na plataforma da disciplina no SIGAA; em caso de erro no registro de faltas o discente deve avisar o docente prontamente (via email ou na próxima aula presencial); não será possível retirar faltas após uma semana de registro no sistema (os docentes da UFS têm a obrigação de registrar as faltas para consulta dos discentes em, no máximo, 24 horas; os alunos devem ter a obrigação de verificar se há algum erro no mesmo período de tempo).

* Tecnologia em sala de aula – celulares, tablets, tabs, nets, notes e afins não serão proibidos, até porque devemos reconhecer os possíveis usos acadêmicos dessas tecnologias; porém, durante a aula as “funções sociais” dessas tecnologias devem ser “desligadas”, privilegiando e respeitando o diálogo entre os participantes da disciplina.

* Solicitações e perguntas via email não serão respondidas durante tempos de não-trabalho do docente (finais de semana, feriados e períodos de férias).

* Acima de qualquer outra observação, destaca-se novamente o necessário compromisso com o processo educativo e com a construção dialógica (Paulo Freire - necessidade em encontrar o necessário equilíbrio pedagógico entre a autoridade e a licenciosidade); devemos nos lembrar sempre, criticamente, que temos o privilégio e a fortuna de fazermos parte de um restrito espaço de educação.

Cronograma

30/03/15 – Aula 1 – Aula introdutória*
 31/03/15 – Aula 2 – Aula introdutória
 06/04/15 – Aula 3 – Elaboração de trabalhos **em sala de aula**
 07/04/15 – Aula 4 – Desenvolvimento Módulo I
 13/04/15 – Aula 5 – Elaboração de trabalhos **fora de sala de aula**
 14/04/15 – Aula 6 – Desenvolvimento Módulo I
 20/04/15 – SEM AULA
 21/04/15 – FERIADO - Tiradentes
 27/04/15 – Aula 7 – Desenvolvimento Módulo I
 28/04/15 – Aula 8 – Desenvolvimento Módulo I
 04/05/15 – Aula 9 – Desenvolvimento Módulo I
 05/05/15 – Aula 10 – Laboratório de animação cultural** (**Condutores: Grupos 1 e 2**)
 11/05/15 – Aula 11 – Desenvolvimento Módulo I – “**Avaliação 2**” (Grupo 1)
 12/05/15 – Aula 12 – Desenvolvimento Módulo I – “**Avaliação 2**” (Grupo 2)
 18/05/15 – Aula 13 – Elaboração de trabalhos **em sala de aula**
 19/05/15 – Aula 14 – Fechamento Módulo I – Debate e entrega primeira versão da “**Avaliação 1**”; preparação de questões para “Roda Viva”***.
 25/05/15 – Aula 15 – “Roda Viva”
 26/05/15 – Aula 16 – Laboratório de animação cultural (**Condutores: Grupos 3 e 4**)
 01/06/15 – Aula 17 – Desenvolvimento Módulo II (*Leitura: Revista Licere, pgs.09-43*)
 02/06/15 – Aula 18 – Desenvolvimento Módulo II (*Leitura: Revista Licere, pgs.09-43*)
 08/06/15 – Aula 19 – Desenvolvimento Módulo II (*Leituras: Gomes, pgs.119-126 / Pimentel, pgs.26-37 / Melo, pgs.19-30 / Marcellino, pgs.29-41*)
 09/06/15 – Aula 20 – Elaboração de trabalhos **em sala de aula**
 15/06/15 – Aula 21 – Desenvolvimento Módulo II (*Leitura: Lafargue*)
 16/06/15 – Aula 22 – Desenvolvimento Módulo II (*Leitura: Lafargue*)
 22/06/15 – SEM AULA
 23/06/15 – PONTO FACULTATIVO - Véspera de São João
 29/06/15 – PONTO FACULTATIVO – São Pedro
 30/06/15 – Aula 23 – Elaboração de trabalhos **fora de sala de aula**
 06/07/15 – Aula 24 – Desenvolvimento Módulo II (*Leitura: Pimentel, pgs. 104-110*)
 07/07/15 – Aula 25 – Desenvolvimento Módulo II – “**Avaliação 2**” (Grupo 3)
 13/07/15 – INVITATIONAL BERTIOGA
 14/07/15 – INVITATIONAL BERTIOGA
 20/07/15 – Aula 26 – Desenvolvimento Módulo II – “**Avaliação 2**” (Grupo 4)
 21/07/15 – Aula 27 – Elaboração de trabalhos **em sala de aula**
 27/07/15 – Aula 28 – Fechamento Módulo II – Debate e entrega versão final “**Avaliação 1**”
 28/07/15 – Aula 29 – Avaliação interna do evento de extensão; entrega notas finais; avaliação da disciplina.
 Data a definir – Aula 30 – Evento (mínimo 2 horas) – “**Avaliação 3**”

03/08/15 - **TÉRMINO DO PERÍODO LETIVO 2015.1**

* Aulas introdutórias – Apresentação do Programa da Disciplina; definição dos grupos; elaboração da primeira definição na “**Avaliação 1**”; sorteio das apresentações para a “**Avaliação 2**”; definição do evento de extensão, comissões e cronograma (“**Avaliação 3**”).

** Pro 2.7 Laboratórios de animação cultural – Aulas práticas com reflexões sobre recursos e métodos da animação cultural. Vestimenta adequada para atividades em movimento. (Cronograma)

*** Pro 2.8 Roda Viva – Atividade de perguntas e respostas com convidado atuante na área. (Cronograma)

Bibliografia

Referências básicas

Pro 2.9 GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. (Bibliografia)

Pro 2.10 LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Claridade, 2003. (Bibliografia)

Pro 2.11 MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1989. (Bibliografia)

Pro 2.12 PIMENTEL, G. G. A. (Org.). *Teorias do lazer*. Maringá: Eduem, 2010. (Bibliografia)

Pro 2.13 *Revista Licere*. Belo Horizonte, v.1, n.1, 1998. (Bibliografia)

Referências complementares

Pro 2.14 MELO, V. A. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006. (Bibliografia)

Pro 2.15 PIMENTEL, G. G. A. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, L. M. (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. LARA, L. M. (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. Maringá: Eduem, 2010. p.81-112. (Bibliografia)

Projeto de Pesquisa

“A Ecomotricidade no Estado de Sergipe”.

Descrição: a definição de ecomotricidade traz a compreensão de toda atividade humana com “intencionalidade às relações corpo-meio ambiente”. Desse modo, o conceito compreende todo o movimento do ser humano motivado, primordialmente, pela interação com o meio ambiente, seja lá qual for esse tipo de interação (esportiva, contemplativa, artística, recreativa, educativa, etc.).

O objetivo central do projeto de pesquisa é analisar como a ecomotricidade vem se desenvolvendo no estado de Sergipe, com o intuito de contribuir para:

- A consolidação da ainda incipiente sinergia entre o campo ambiental e o campo da educação física no Brasil, sinergia que já se encontra bem mais desenvolvida e institucionalizada no exterior;
- O debate internacional sobre os processos de ambientalização de maneira mais ampla e nos contextos mais específicos da educação física;
- A divulgação das práticas de ecomotricidade do estado de Sergipe, compartilhando experiências dos praticantes e investigando suas motivações para essas práticas, assim como possíveis paradigmas consolidados e restrições/limitações para o contínuo desenvolvimento dessas práticas na região.

Despertou seu interesse? Confira mais no blog do projeto:

<http://www.ecomotricidade.blogspot.com.br/>

Despertou ainda mais seu interesse? Vá conversar com o professor!

* Participações em projetos de pesquisa contam para o cumprimento das AACC (atividades acadêmico-culturais complementares).

Contatos professor

Email: cae_jah@hotmail.com

Horários de atendimento: Quartas-feiras, 16h-17h, Sala dos Professores (DEF)

Academia.edu (textos e slides para download)

<https://ufs-br.academia.edu/CaeRodrigues>

APÊNDICE 1 - Modelo de Plano de Aula
Plano de Aula
Universidade Federal de Sergipe

I. Plano de Aula: Data: 01 de Abril de 2014 (<i>data da aula</i>)
II. Dados de Identificação: Programa: Educação Física Professor: Cae Rodrigues (<i>ministrantes da aula</i>) Disciplina: Conhecimento e Cultura Escolar (<i>Teorias do Lazer</i>)
III. Tema: (<i>questão central da aula</i>) - Cultura Escolar e Formação Docente: do conhecimento acadêmico ao conhecimento escolar
IV. Público Alvo: (<i>pode ser qualquer público; dinâmica da aula precisa ser condizente</i>) - Alunos de graduação do curso de Educação Física da UFS
V. Objetivos (<i>sempre definido por uma ação</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Promover debate em torno do papel dos embates de força e dos jogos de poder na legitimação do conhecimento e na formação de uma cultura escolar; • Colocar em questão os mecanismos pelos quais os resultados dos embates de força/jogos de poder são reproduzidos em sistemas dinâmicos de divulgação seletiva de conhecimento como símbolos dos discursos dominantes.
VI. Conteúdo: (<i>tópicos abordados</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Função normativa/reguladora do discurso em período histórico determinado; • Elementos necessários para constituição de campos de produção cultural; • Relação entre campos de produção cultural e normas socialmente legitimadas; • Definição de campo científico; • Mecanismos de produção e reprodução do conhecimento: do conhecimento acadêmico ao conhecimento escolar; • Papel da escola na perpetuação de símbolos de dominância; • Limitações de teorias (críticas) que buscam viradas paradigmáticas.
VII. Métodos: (<i>métodos utilizados para composição da aula; em caso de dinâmicas especificar seus objetivos</i>) Aula expositiva; indicação de autores e teorias relevantes ao desenvolvimento do tema; utilização de exemplos historicamente contextualizados e de ilustrações que auxiliem na compreensão geral do tema.
VIII. Recursos didáticos e materiais: (<i>recursos/estratégias utilizados para exposição do conteúdo; em caso de dinâmicas, especificar seus objetivos</i>) Apresentação de slides com uso de data show.
XIX. Bibliografia: (<i>ABNT; pode ir além do texto específico selecionado para aula</i>) BOURDIEU, P. O poder simbólico . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. FOUCAULT, M. A ordem do discurso . São Paulo: Edições Loyola, 2006.

APÊNDICE 2 - Tabela auxiliar de critérios de avaliação para prova didática

Quadro de Avaliação			
Avaliação 02 - Prova didática			
Avaliador:		Data:	Resultado:
Grupo avaliado:			
Crítérios	(0,0 a 1,0)	(1,0 a 2,0)	(2,0 a 3,0)
Domínio/exposição do conteúdo (Até 3,0)	Pouco ou nenhum domínio do conteúdo apresentado; exposição possibilitou pouca ou nenhuma compreensão do conteúdo.	Bom domínio e exposição de conteúdo, porém houve falhas, excesso de "achismos" e pouca ou nenhuma apresentação de pontos de vista próprios.	Excelente domínio e exposição de conteúdo. Apresentou ponto de vista próprio e se baseou em referencias para sustentar ideias.
Condução do debate (Até 3,0)	Pouca ou nenhuma promoção de debate.	Boa promoção de debate, porém dinâmicas não possibilitaram "fluidez" e diversidade de posicionamentos.	Excelente condução de debate, bem "fluído" e aberto à diversidade de posicionamentos.
Participação de todo o grupo (Até 2,0)	Pouco ou nenhum trabalho em grupo; dinâmica muito fragmentada.	Grupo trabalhou em conjunto na maior parte ou na totalidade do tempo; pouca ou nenhuma fragmentação na dinâmica de apresentação.	
Articulação com questões centrais da disciplina (Até 1,0)	Nenhuma articulação (0,0); pouca articulação (até 0,5); boa articulação (até 1,0).		
Exemplo no estado de Sergipe (Até 1,0)	Nenhum exemplo (0,0); pelo menos um exemplo (1,0).		
Pontos Positivos:			
Necessita melhoras:			

PROGRAMA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA,
RECREAÇÃO E LAZER - FASE

Pro 3

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO E LAZER - CEL0720

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO E LAZER (13/11/2014)

Perfil Docente

O docente deverá ser Profissional de Educação Física, com habilitação profissional tanto para a intervenção formal (Licenciatura) quanto para a não formal (Bacharelado) em Educação Física e, com Pós-Graduação, preferencialmente, em Educação Física e Stricto Sensu. Deverá dominar os conhecimentos pertinentes à evolução histórica e antropológica, assim como, as bases epistemológicas da Educação Física e do Esporte, além dos conhecimentos pertinentes ao Lazer, à Recreação, à Ludicidade, ao Brinquedo e ao Jogo.

Contextualização

Esta disciplina apresenta a Educação Física enquanto profissão, através de uma reflexão histórica das atividades físicas, esportes e similares nas suas diferentes manifestações sócio culturais. A evolução da categoria profissional e de suas entidades é abordada, possibilitando ao discente conhecer, no início de sua formação, as diferentes áreas de atuação profissional, facilitando, assim, sua compreensão sobre o mercado de trabalho.

Pro 3.1 Nessa disciplina também, encontram-se o conceito do jogo e a ludicidade, que deverão contribuir para operacionalizar várias experiências, tais como: espirituais, filosóficas, cognitivas, afetivas, culturais, simbólicas e operatórias, através da atividade lúdica nos espaços formal e não formal, organizando os parâmetros das suas ações motoras, e, assim sendo, estabelecendo à práxis do jogo, do brinquedo e das brincadeiras. (Contextualização)

Pro 3.2 Esta discussão é fundamental na formação de um profissional crítico, reflexivo e atento às necessidades de seu tempo, pois os desafios deverão ser analisados no contexto da observação com vista à necessidade de criar políticas de lazer e recreação, quando se verifica a produção de multiprofissionais, inter e transdisciplinares. (Contextualização) Conceitos básicos são contemplados, numa perspectiva de fornecer aos discentes conhecimentos iniciais importantes, visando facilitar a compreensão e a articulação com outras disciplinas do curso.

Ementa

- Pro 3.3 Apresentação da profissão Educação Física;
- Evolução histórica da Educação Física no Mundo e no Brasil; ..
- Conceitos Básicos;
- Intervenção profissional e mercado de trabalho; ...
- Fundamentação e dinâmica sociocultural, econômica e educacional do lazer, recreação e jogo;
- Compreensão das fases motoras, nas vivências corporais e na ludicidade;
- Formulação e gerenciamento de projetos em Recreação e Lazer nas suas diferentes possibilidades de intervenção em espaço formal e não formal. (Ementa)

Objetivos Gerais

- Pro 3.4 Compreender os conhecimentos pertinentes à evolução histórica, assim como, as bases epistemológicas da Educação Física e do Esporte, além dos conhecimentos

pertinentes ao Lazer, à Recreação, à Ludicidade, ao Brinquedo e ao Jogo. (Objetivo geral)

Objetivos Específicos

- Pro 3.5 Identificar os fundamentos da Educação Física, do esporte e da prática de atividades físicas, compreendendo suas trajetórias históricas;
- Conhecer as diferentes possibilidades de atuação do profissional de Educação Física, considerando a evolução histórica desta profissão no Brasil;
- Definir os conceitos básicos da profissão, como pressuposto para a compreensão da sua atuação profissional na área formal e não formal nas suas diferentes manifestações sociocultural;
- Proporcionar ao discente discutir a ludicidade e suas dimensões articuladoras como área de conhecimento, as atividades corporais dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais com as expressões espontâneas da cultura regional e nacional, enquanto fenômeno sociocultural; (Objetivos específicos)
- Pro 3.6 Proporcionar ao discente vivenciar a execução de projetos e programas de recreação e lazer; (Objetivos específicos)
- Pro 3.7 Contribuir para a formação sociocultural do futuro profissional de lazer, promovendo a integração do grupo através do trabalho em equipe, com espírito inovador e criativo. (Objetivos específicos)

Conteúdos

Unidade 1- Apresentação da Profissão Educação Física

1.1 Pro 3.8 A profissão Educação Física

1.1.1. Conceitos: atividade física, exercício físico, esportes (participação, educação e performance), Recreação e Lazer (atividades recreativas, jogos e brincadeiras) e Educação Física

Regulamentação da profissão; Lei 9696/98; Sistema CONFEF-CREFs

1.1.2.3. Principais documentos do CONFEF

1.1.2.4. Manifesto Mundial de Educação Física

Intervenção profissional; Áreas específicas de intervenção profissional; Mercado de trabalho

Unidade 2 - Evolução Histórica da Educação Física: dos primórdios à contemporaneidade.

2.1. Civilizações primitivas

2.2. Idade Antiga

2.3.1. Civilizações Orientais

2.3.2. Civilizações Ocidentais

2.3.2.1. Grécia

2.3.2.2. Roma

2.3. Idade Média

2.4. Idade Moderna

2.5. Idade Contemporânea no mundo e Brasil

Unidade 3 - O Lazer e a Recreação como áreas de Conhecimento no Contexto Cultural e Social

Dimensão Conceitual do Lazer e Recreação

3.1.1 - Objetivos e Histórico.

- 3.1.2 - Tempo livre, lúdico e ludicidade.
- 3.1.3 - Educacional, cultural, social e meio ambiente. .
- 3.1.4 Atividades recreativas e de lazer na formação dos indivíduos
- 3.2.2 - Desenvolvimento das atividades.
- 3.2.3 - Festas Populares.

Unidade 4 - Brincadeiras e Brinquedos Tradicionais.

- 4.1 - Fundamentação Conceitual e procedimental
 - 4.1.1 - Brincadeiras populares.
 - 4.1.2 - Brinquedos cantados.
 - 4.1.3 - Brinquedos dramatizados.
 - 4.1.4 - Brinquedos simbólicos.
- 4.2 - Descrição atitudinal e procedimental da tecnologia popular
 - 4.2.1 - Elaboração de materiais alternativos.
 - 4.2.2 - Atividades com materiais alternativos nas aulas de Recreação.

Unidade 5 - Os Jogos.

- 5.1.1 ?? Fundamentação Conceitual; Definição e Classificação de jogo.
- 5.1.2 - No contexto interdisciplinar.
- 5.1.3 ?? Padrões de organização de jogos.
- 5.1.4 ??
 - Dimensão procedimental
 - Tradicionais e Populares.
 - Simbólicos.
 - Cooperativos e competitivos.
 - Estafetas e Contestes.
 - Parâmetros Procedimentais e Atitudinais
 - Desenvolvimento por faixas etárias.
 - Inclusivos; não formal e formal.
- 5.1.5 ?? Dimensão Conceitual e procedimental da Teoria e prática dos jogos esportivos..

Unidade 6 - Atividades e Projetos de Lazer e Recreação em Espaços Formal e não Formal (Conteúdos)

- 6.1 ?? Dimensões Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Clube Escola. Ruas de Lazer. Praças e Parques. Hotéis Verticais. Hotéis Fazenda. Praias e Piscinas. Colônias de Férias. Empresas.Hospitais.Excursões.Acampamentos.Academias.Brinquedoteca.Gincanas. Inclusivas.

Procedimentos de Ensino

- Pro 3.9 Os conteúdos serão desenvolvidos por intermédio de aulas expositivas dialogadas, seminários de leitura, interpretação e discussão de textos e artigos científicos, estudos de caso, estudos dirigidos, apresentação de filmes (vídeos) [...] (Procedimentos de ensino)
- Pro 3.10 [...] visitas técnicas, com o objetivo de despertar uma postura crítico-reflexiva sobre os temas abordados. (Procedimentos de ensino)

ATIVIDADES ESTRUTURADAS

Fundamentos da Educação Física, Recreação e Lazer

Carga Horária: 44hs

Introdução

Pro 3.11 As atividades propostas têm como objetivos o estímulo à autoaprendizagem e à aproximação do discente com a prática no espaço de intervenção profissional, mediada pela reflexão crítica sobre a inter-relação teoria prática. Nessa direção, as atividades foram organizadas com o objetivo de proporcionar a investigação e vivência dos aspectos da intervenção profissional, visando construir conceitos, relações e inter-relações pertinentes à profissão Educação Física, sob a orientação do docente da disciplina. (Procedimentos de ensino)

Etapas da Atividade Estruturada

Foi desenvolvido um quadro de tarefas, composto por 8 (oito) etapas, todas com carga horária pré definida para facilitar a realização da Atividade Estruturada da disciplina Fundamentos da Educação Física, Recreação e Lazer. Ao final desta atividade, o discente deverá postar no SIA e entregar ao professor responsável o trabalho impresso segundo as normas para trabalhos acadêmicos da Universidade Estácio de Sá, mais a documentação comprobatória das 44 horas.

A orientação para elaboração de cada tópico será encontrada no decorrer das etapas sugeridas abaixo. Muita atenção deverá ser dada para as referências bibliográficas, pois são obrigatórias e importantes para o desenvolvimento desta atividade. Elas deverão ser adquiridas mediante a visitação e utilização da biblioteca do Campus em que o discente está matriculado, sendo necessária a comprovação da sua presença através de carimbo e/ou assinatura da bibliotecária responsável.

Quadro 1: Etapas para realização da Atividade Estruturada

Nº	Tarefa	Referências Obrigatórias	Horas
1ª	Acesse o site do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) para baixar o documento referenciado ao lado. Nesta primeira etapa você deverá conceituar a Educação Física segundo o CONFEF (2002).	www.confef.org.br : Documento de intervenção do profissional de Educação Física, 2002.	4

Nº	Tarefa	Referências Obrigatórias	Horas
1ª	Acesse o site do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) para baixar o documento referenciado ao lado. Nesta primeira etapa você deverá conceituar a Educação Física segundo o CONFEF (2002).	www.confef.org.br : Documento de intervenção do profissional de Educação Física, 2002.	4
2ª	Acesse o site do CONFEF para baixar o artigo citado. Após a leitura você deverá responder as seguintes questões:	www.confef.org.br : Carga horária do curso de Bacharelado em Educação Física. Revista de	6

	<ul style="list-style-type: none"> · Quando ocorreu a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado? · Porque houve a divisão? <ul style="list-style-type: none"> • Qual a diferença entre Licenciatura e Bacharelado? • <p>Baseando-se na leitura anterior, responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> · O que é área formal? <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a intervenção do profissional de Educação Física nesta área? · O que é área não formal? <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as intervenções do profissional de Educação Física nesta área? · O estudante de Educação Física pode ter as duas formações? 	Educação Física, ano IX, nº 32, junho 2009.	
3ª	<p>Nesta etapa, você irá transformar todas as informações adquiridas anteriormente, em um texto lógico. Nela deverá conter: o conceito de Educação Física; suas formações; áreas de atuação e as intervenções do profissional. Aproveite para desenvolver sua escrita, evite a cópia, reflita para depois escrever.</p> <p>O relatório I deverá estar adequado as normas para trabalhos acadêmicos da UNESA. Para isso, vá até a sua biblioteca e peça para sua bibliotecária a referência citada ao lado.</p> <p>Importante: obrigatoriamente as horas referentes à visita/utilização da biblioteca deverão ser comprovadas pela assinatura e/ou carimbo da bibliotecária do Campus na Ficha de Registro. (Apêndice B)</p>	<p>PATACO, Vera Lúcia P. e VENTURA, Magda Maria e RESENDE, Érica dos Santos. Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.</p> <p>FACHIN, Odila. Fundamentos de metodologia. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010</p>	4
4ª	<p>Agora que você já conhece todas as intervenções do profissional de Educação Física, o próximo passo é ir a campo para vê-las em prática. Para isso, escolha quatro áreas, sendo obrigatoriamente uma formal e três não formais, para observar e entrevistar o profissional. Organize-se!</p> <p>Material necessário a cada visitação: Carta de Apresentação (Apêndice A), Ficha de Registro (Apêndice B) e Questionário (Apêndice C).</p> <p>- A Carta de Apresentação comprova que você é estudante de Educação Física,</p>		2

	<p>nela deverá conter seu nome, nº de matrícula e assinatura do professor da disciplina.</p> <p>- A Ficha de Registro é necessária para confirmar a sua presença através de carimbos/assinaturas na Instituição visitada</p> <p>O Questionário é o roteiro da sua entrevista (poderá ser complementado).</p>		
5ª	<p>Visite uma escola da rede particular ou pública. Procure saber os horários das aulas de Educação Física e apresente-se ao professor. Leve uma prancheta para facilitar a aplicação do questionário. Ele possui dez perguntas, mas apenas três serão utilizadas em forma de entrevista, o restante deverá ser descrito ou respondido após a observação da aula (Ver Apêndice C).</p> <p>Importante: obrigatoriamente as horas referentes à visita deverão ser comprovadas pela assinatura e/ou carimbo do responsável pela instituição visitada na Ficha de Registro.</p>		4
6ª	<p>O mesmo procedimento acima deverá ser seguido para as outras duas áreas de intervenção que você escolheu.</p> <p>As horas referentes ao cumprimento desta tarefa foram previstas totalizando 15 horas, ou seja, cinco para cada visita.</p> <p>Importante: obrigatoriamente as horas referentes à visita deverão ser comprovadas pela assinatura e/ou carimbo do responsável pela instituição visitada na Ficha de Registro.</p>		12
7ª	<p>Nesta etapa você já realizou todas as visitas. Agora, precisa transformar as informações adquiridas em um texto lógico.</p> <p>O relatório II deverá conter todas as informações obtidas através do Questionário. Elas deverão ser descritas em forma de texto e não simplesmente no formato de pergunta e resposta. Lembre-se, este instrumento serviu apenas para orientar a sua visita/entrevista.</p> <p>Se achar melhor, desenvolva um parágrafo para cada área de intervenção escolhida.</p>	<p>PATACO, Vera Lúcia P. e VENTURA, Magda Maria e RESENDE, Érica dos Santos. Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.</p> <p>FACHIN. Odila. Fundamentos de metodologia. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010</p> <p>Documento de intervenção do profissional de Educação Física. Manifesto Mundial de Educação Física, FIEP -2000.</p> <p>Utilizar no mínimo duas</p>	4

	<p>Pesquise na biblioteca do seu Campus livros/revistas que possam ajudá-lo na elaboração do trabalho.</p> <p>Não se esqueça de citar as referências no final do texto. A fundamentação teórica é fundamental para dar consistência ao seu trabalho. Então, sempre busque boas referências. Explore a biblioteca do seu Campus!</p> <p>Como na etapa quatro, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho também deverão respeitar as normas de trabalhos acadêmicos da UNESA.</p> <p>As horas referentes ao comprimento desta tarefa foram previstas totalizando 10 horas.</p> <p>Importante: obrigatoriamente as horas referentes à visita/utilização da biblioteca deverão ser comprovadas pela assinatura e/ou carimbo da bibliotecária do Campus na Ficha de Registro.</p>	<p>referências bibliografias encontradas no acervo bibliotecário do Campus.</p>	
8ª	<p>Elaborar um Projeto de Intervenção de Recreação e Lazer que deverá ser postado no SIA adequado às normas para trabalhos acadêmicos da UNESA. Para isso, vá até a sua biblioteca e peça para sua bibliotecária a referência citada ao lado.</p> <p>1. Nome dos autores da proposta: indivíduo ou instituição que apresenta a proposta de intervenção por meio da Recreação e Lazer.</p> <p>2. Beneficiário da proposta: indivíduo ou Instituição que se beneficiará da proposta apresentada, poderá ser o mesmo do autor da proposta.</p> <p>3. Justificativa: descrever com o máximo de detalhes a justificativa da proposta.</p> <p>4- Objetivos: descrever os objetivos geral e específico.</p> <p>5- Metodologia: descrever os procedimentos que serão realizados para desenvolver a proposta.</p> <p>6- Cronograma de atividades: descrever</p>	<p>PATACO, Vera Lúcia P. e VENTURA, Magda Maria e RESENDE, Érica dos Santos. Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.</p> <p>FACHIN, Odila. Fundamentos de metodologia. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010</p>	8

	com a maior precisão possível as datas e as atividades a serem realizadas. Exemplos: data do evento, viagem, cronograma de construção, busca de parcerias.		
	7- Orçamento: descrever o orçamento detalhadamente com o cronograma de aplicação, especificando onde e como as verbas serão aplicadas.		
	8- Referências bibliográficas		
Total de horas da Atividade Estruturada			44

APÊNDICE A

Rio de Janeiro (regionalizar), ____ de ____ de ____.

Do: Professor da disciplina de Fundamentos da Educação Física, Recreação e Lazer

Assunto: Solicitação para Atividade Estruturada.

Prezado (a) Senhor (a)

Apresentamos o (a) discente (a): _____, matrícula

_____, do período _____, Curso de Educação Física, da _____

Estácio de Sá e solicitamos a colaboração de V.S^a no sentido de recebê-lo(a) afim de realizar a prática do componente curricular.

1. O (a) aluno (a) mencionado (a) encontra-se devidamente matriculado (a) e com frequência regular nesta Instituição.

2. A carga horária da prática como componente curricular totaliza 16 horas.

3. O (a) aluno (a) acima referido (a) está cursando a disciplina de Fundamentos da Educação Física, Recreação e Lazer.

4. Certo de sua valiosa colaboração aproveitamos o ensejo para manifestar nossos agradecimentos.

Cordialmente,

APÊNDICE B**FICHA DE REGISTRO DA ATIVIDADE ESTRUTURADA**

Curso: Educação Física Campus: _____ Semestre: _____

Disciplina: Fundamentos da Educação Física, Recreação e Lazer .

Nome: _____

Matrícula: _____

Data	Descrição da atividade	Horas	Local	Carimbo/visto
	Etapa 1			
	Etapa 2			
	Etapa 3			
	Etapa 4			
	Etapa 5			

	Etapa 6			
	Etapa 7			
	Etapa 7			
	Etapa 7			
	Etapa 8			
Total de Horas da Atividade Estruturada		44 Hs		

Assinatura do Aluno: _____ **Nome do**

Professor: _____

Visto do Professor: _____

APÊNDICE C

Questionário:

Atenção Apenas às perguntas 3, 6 e 10 serão utilizadas em forma de entrevista, o restante deverá ser descrito ou respondido após a observação e ou pesquisa bibliográfica feita pelo discente, caso não tenha ampliado o número de questões.

1) Data e horário da visita.

2) Local escolhido (nome e endereço).

3) Nome do profissional de Educação Física responsável pela(s) atividade(s) ou pelo espaço, número do CREF e tempo de formado.

Obs: indicar se for provisionado e seguir o mesmo procedimento.

4) Em qual área específica de intervenção profissional a atividade física observada se encaixa?

- () Docência
- () Treinamento esportivo
- () Preparação Física
- () Avaliação Física
- () Orientação em atividade física (promoção da saúde)
- () Recreação
- () Gestão

5) Utilizando como referência o documento de Intervenção do Profissional de Educação Física, caracterize a área citada acima e identifique o(s) local(is) adequado(s) para sua atuação.

6) Público-alvo deste espaço (faixa-etária, nível socioeconômico, grau de instrução).

7) Qual(is) o objetivo(s) da(s) prática(s) física(s) deste local? Justifique.

- () Saúde e bem-estar

- () Estética corporal
 () Educação
 () Sociabilização
 () Rendimento e performance
 () Outro(s) ? Especificar: _____

8) Descreva algumas características da(s) atividade(s) física(s) proposta(s) na aula observada.

9) Existe planejamento das atividades propostas pelo profissional de Educação Física? Justifique.

() Sim () Não

10) Na sua opinião, qual o papel do profissional de Educação Física perante a sociedade?

Recursos

RECURSOS

Quadro branco, retroprojektor, aparelhagem de som, projetor multimídia (*datashow*), TV e DVD.

Espaço Físico - salão e ou Laboratório, quadra poliesportiva e recursos materiais diversos como, tais:

- a) 5 Bolas variadas poliesportivas para cada 6 alunos;
- b) 1 Bola de Borracha para cada 2 alunos;
- c) 1 Corda Elástica para cada 4 alunos;
- d) 1 Corda de Sisal para cada 4 alunos;
- e) 1 Colchonete de ginástica para cada 4 alunos;
- f) 1 Arco para cada 2 alunos;
- g) 1 Balão de látex para cada 4 alunos;
- h) 1 Rolo de Barbante para cada 8 alunos;
- i) 1 Tesoura para cada 6 alunos;
- J) 1 saco de bexigas tamanho zero para cada 8 alunos;
- k) 1 Bola de plástico para cada 6 alunos;
- l) 1 Bastão para cada 2 alunos;
- m) 1 Bola de Tênis ou Frescobol para cada 4 alunos;
- n) 1 Cone para cada 2 alunos;

Ginásio Poliesportivo

Descrição do Equipamento	Marca e Modelo
Bolas oficiais	Pró 6.0
Bolas oficiais masculinas	Penalty - MBB Oficial
Bolas oficiais femininas	Penalty - FBB Oficial
Bolas oficiais	Penalty H1L
Bolas oficiais	Penalty H2L
Bolas oficiais	Penalty H3L
Bolas oficiais	Penalty - Max 500 Termotec
Bolas oficiais	Penalty - Max 200 8 gomos Termotec
Bolas oficiais	Penalty - Max 100 8 gomos

	Termotec
Bolas iniciação	Penalty - T08
Bolas iniciação	Penalty - T10
Bolas iniciação	Penalty - T12
Bolas iniciação	Penalty - T14
Medicine Ball	Penalty - Bola 2kg
Medicine Ball	Penalty - Bola 3kg
Medicine Ball	Penalty - Bola 5kg
Jogo de coletes com 10 peças	
Bolas de Tênis	Tellon - Tubo
Saco tipo lingüiça para bolas	
Peteca	Peteca pequena oficial
Rede para Transporte de bolas	
Cones sinalizadores	
Cones pequenos	cone para treino 23 cm
Bambolê/Arcos	bambolê 63cm
Corda Elástica 8 metros	
Corda Elástica 6 metros	
Corda de Nylon Punch	
Colchonete Básico 90x40x3	
Bomba para inflar bolas	Penalty - bomba de ar double action
Agulha para inflar bola	Penalty
Par de antenas para voleibol	
Rede para voleibol	
Faixa marcador de quadra de vôlei/peteca	
Rede para futsal e handebol 4mm	
Aros duplos oficiais com rede para basquetebol	
Placar Manual	

Práticas Pedagógicas

Descrição do Equipamento	Marca e Modelo
Kit EuroFit	
Kit Bruninks Overrestsky	
Kit Bloco Lógico	
Espelho 4 mm	2m x 2m
Bola Suíça de 45cm	
Bola Suíça de 55cm	
Bola Suíça de 65cm	
Banco Sueco	Madeira
Cone pequeno	
Corda Elástica	2m

Tábua de equilíbrio	2m x 0,10m
Trena de 30m	
Jogo de baralho	1 vermelho e azul
Canetas Pilot	Vermelha de ponta grossa
Caxa de lápis preto	2B
Cesta de basquete infantil	com tabela
Bola Bobath Gymnic	45/55/65/75/85/95/120 cm
Escada de cnto c/rampa	ISP
Trave de equilíbrio desmontável	com 2,00 metros
Rampa para postura Bailarina	Zilmóveis
Régua madeira Ferrart 80cm	Kalunga
Escada em L 3 degraus em madeira (Zilmoveis)	
Fita crepe adesiva	
Fita dupla face	
Steps em madeira (Zilmoveis)	
Disco Inflavel Balance 40cm (Carci)	
Tábua Proprioceptiva (Zilmoveis) cod. 2027A	
Tabua Proprioceptiva Interativa (Zilmoveis) cod. 2035	
Tábua de equilíbrio para propriocepção (Zilmoveis) cod. 2028	
Tabua para propriocepção retangular (Zilmoveis) cod. 2029	
Espaldar	
Bozu	
Cama Elastica ISP	
Bambole	cores diversas
Tartaruga de marcação	
Tatame Airex	
Colchonete Airex	criança
Colchonete Airex	adulto

Brinquedoteca

Descrição do Equipamento	Marca e Modelo
1. Canto do faz de Conta Espaço com móveis e objetos diversos, sugerindo ambientes encontrados no cotidiano (casinha, feira, hospital, escola, etc.).	
NOME	
Fogão grande	
Geladeira grande	
Pia grande	

Armário	
Cama	
Berço	
Sofá	
Poltrona	
Tre-lê-lê Baby Flower Margarida Bandeirante Cor: Negra	
Tre-lê-lê Baby Flower Margarida Bandeirante Cor: Branca	
Boneca Mini Ninos Cotiplás	
Boneca Coleção Frutinhas Limão	
Kit Trocador Laço de Fita	
Conjunto Meu Jantarzinho	
Boneca Médica e Bebê Homeplay	
Kit Cozinha Maluquinha	
Maleta 5301 Romajensen	
Frigideira Romajensen	
Tábua de Passar 009 Rosita	
Kit Maquininha de Costura	
Kit Doutor Maluquinho	
Kit Mecânico Maluquinho	
Lev Pag (carrinho de compras)	
Kit Feirinha do Solzinho	
Fisher Price Caixa Registradora	
Barraca Cocoricó multibrink	
TOTAL	
2. Canto do Camarim (Espaço para o desenvolvimento de atividades teatrais com um pequeno palco, fantasias, maquiagem e adereços diversos, com palco para fantoches e fantoches diversos)	
NOME	
Fantasias Infantis unidade R\$ 25,00	
bonecos Family sweet (uma família completa)	
Palco biombo com cantinho da leitura	
Cabideiro para fantasia	
Caixa de fantoches	
Mascaras	
Maquiagem	
Flauta	
Violão	
Pandeiro	
Tamborzinho	
Trompete	

TOTAL	
3. Canto da Leitura (Espaço ambientado com confortáveis locais para a leitura e audição de estórias com livros infantis, estantes, mesinhas e cadeiras)	
NOME	
Coleção sessão aventura 3 unidades	
Coleção super contos clássicos 4 unidades	
Deixa que eu faço! Aprender sobre responder	
Com licença! Aprender sobre convivência	
É meu não empresto! Aprender sobre generosidade	
Verdura? Não! Aprender sobre nutrição	
Falou comigo? Aprender sobre atenção	
E eu com isso! Aprender sobre respeito	
Col. Fabulas de Esopo Mini 12 unidades	
Col. Contos Clássicos Mini 7 unidades	
Col. Infantil Histórias para dormir 4 unidades	
Doces Carinhas: Beto o coelho	
Meu mundo ? o mar	
Hora de aprender: tempo de brincar	
Hora de aprender: hora de comer	
Col. Toque e Sinta ? cachorrinhos	
Col. Toque e Sinta ? filhotes	
Contos de Fada- Pinoquio	
Princesas ? único/clássicos	
Col. Toque e Sinta ? Qua! Qua!	
Formigas e Lagartas	
Col. Sessão Aventura	
Col. Sessão Aventura	
Col. Animais Recortados	
Col. Clássicos Recortados	
Col. Clássicos Recortados	
Col. Classic Stars	
Col. Sessão Aventura	
A fada sempre viva e a galinha fada ? Sylvia Orthoff	
A limpeza e a Teresa ? Sylvia Orthoff	
Foi o ovo? Uma Ova! ? Sylvia Orthoff	
Uma velha e três chapéus ? Sylvia Orthoff	
Cordel Adolescente, ó xente! ? Sylvia Orthoff	

Duas histórias de perna fina ? Sylvia Orthoff	
Fada fofa em Paris ? Sylvia Orthoff	
Felpe Filva ? Eva Furnari	
O amigo da bruxinha ? Eva Furnari	
Loló Barnabé ? Eva Furnari	
Não confunda ? Eva Furnari	
Assim Assado ? Eva Furnari	
Cocô de passarinho ? Eva Furnari	
Pandolfo Bereba ? Eva Furnari	
Marilu ? Eva Furnari	
Abaixo das Canelas ? Eva Furnari	
Tartufo ? Eva Furnari	
Umbigo Indiscreto ? Eva Furnari	
Juninho Mandão ? Regina Lucia Pires Nemer	
Pavão por um dia ? Regina Lucia Pires Nemer	
Mistérios do casarão ? Regina Lucia Pires Nemer	
A casa sonolenta ? Audrey Wood	
Brinque Book Canta e Dança ? Suzana Camanho	
Dragonologia ? Brinque book	
Agora é minha vez ? Zeca Sampaio	
Bem-vindo ao enrolê-olê ? Mariane Gelenski	
A verdadeira história de Chapeuzinho vermelho ? Agnese Baruzzi	
Vira Lata ? Michael Stephen King	
Caça ao tesouro ? Audrey Wood	
O homem que amava caixas ? Michael Stephen King	
Os três lobinhos e o porco mau ? Eugene Trivizas	
Guilherme Augusto Araújo Fernandes ? Mem Fox	
A velhinha que dava nome as coisas ? Cynthia Rylani	
Zoom ? Istvan Banyai	
O mágico de Oz ? Lyman Frank	
Os três mosqueteiros ? Alexandre Dumas	
Turma da Mônica em Contos de Andersen ? Maurício de Souza	
Contos de Andersen, Grimm e Perrault	
TOTAL	

4. Canto da Miniatura (Espaço ambientado com brinquedos em miniatura (castelo, posto de gasolina, casa de boneca etc.) para desenvolvimento de brincadeiras de faz-de-conta e aventuras com heróis, bonecas, etc.)	
NOME	
Bairro 50 peças (sinais, viaturas, árvores, construção e pessoas + lona impressa)	
Garagem	
Futebol de Botão Cristal	
Casa de boneca mobiliada	
Play at home	
New style toyes	
Lig Chave Caminhão Estrela	
Ferro	
Beauty	
Conjunto Meu Chazinho	
Banheira do bebê	
Car Buskid - Dismat	
Comandos em ação ? Linha de Frente ? Estrela ? Soldado 1	
Comandos em ação ? Linha de Frente ? Estrela ? Comandante	
Comandos em ação ? Linha de Frente ? Estrela ? Piloto	
Pirate 2 ? Figuras de ação	
Arthur e os minimoy's ? figuras sortidas	
Zorro Generation Z Senhor temível	
Star Trek ? Figuras de Ação ? Gulliver	
2 Conjuntos mamadeira com chupeta	
3 Barbies Fashion Beauty	
2 Coleções fadas mágicas com duas bonecas	
TOTAL	
5. Canto dos Jogos (Espaço ambientado com mesinhas, cadeiras e prateleiras com jogos de tabuleiro e outros jogos de regra (jogos industrializados e jogos construídos pelas alunas do curso de pedagogia durante as diversas disciplinas).	
NOME	
Pareamento de cores	
Pareamento de formas	

Árvore e pássaros	
Pirâmide de patos	
Esquema corporal grande	
Multi Blocos Coloridos Xalingo	
Tand Kids ? Pote com 80 Blocos ? Toyster	
Lince Alfabeto	
Jogo Sustentabilidade	
Ônibus animado - Busunga	
Dominó Já Sei Ler	
Jogo War - Grow	
O jogo da vida - Estrela	
Jogo Banco Imobiliário Brasil - Estrela	
Jogo Detetive - Estrela	
Jogo Jenga - Hasbro	
Jogo Cara a Cara - Estrela	
Jogo Batalha Naval - Grow	
Show do Milhão - Estrela	
Jogo Perfil 4 - Grow	
Jogo Connect 4 - Hasbro	
Jogo Cai não Cai - Estrela	
Na Ponta da Língua - Grow	
Jogo Combate - Estrela	
Jogo Sim ou Não	
Quebra Cabeça Volta ao Mundo Animais Toyster	
Quebra Cabeça Viajando pelo Brasil 120 Pcs - Toyster	
Baby Puzzle - Quebra-Cabeça Progressivo	
Dominó Colorido - Xalingo	
Jogo de Memória do A ao Z	
Damas e Trilha	
Jogo Resta 1	
Jogo Twister - Hasbro	
Jogo Cilada - Estrela	
Jogo da Mesada - Estrela	
Quebra-Cabeça Passeio na Floresta- Grow	
Jogo Brincando com Cores, Números e Contas	
Explorando o Brasil- Grow	
Aprendendo os Opostos	
Multi Blocks Coloridos - Xalingo	
Sr. Cabeça de Batata	
Pinos Mágicos	
Quebra-Cabeça Da Cabeça até o Pé	
Jogo da Memória Divertida	
TOTAL	

6. CDs de música infantis	
NOME	
O melhor das crianças ? os Saltimbancos	
Forró pras crianças ? Vários ? Biscoitinho	
Samba prá crianças ? Vários ? Biscoito Fino	
Baby Einstein -canções de ninar ? walt disney records	
Baby Einstein ? bethoven ? walt disney records	
Cd Emcantar ? Emcantar	
Parangolé ? 2 cds + dvd ? Emcantar	
Garoto Cósmico (DVD) ? Azul Music	
Por Água Abaixo + Os Sem Florestas - 2 Filmes - DVD4	
Kiriku e a Feiticeira ? DVD4	
Meus Amigos Tigrão e Pooh ? Sempre Amigos ? DVD4	
Meus Amigos Tigrão e Pooh ? Encantos da Natureza ? DVD4	
TOTAL	
7. Equipamento Áudio-Visual	
NOME	
Câmera Digital Cânon EOS 7D body + lente 28-135 mm	
Microfone Studio Pro 2 ? Peavey	
Mac Book 2.66GHz Intel Core i7, 4GB 1066MHz DDR3 SDRAM - 2x2GB	
500GB Serial ATA Drive @ 5400 rpm	
SuperDrive 8x (DVD±R DL/DVD±RW/CD-RW)	
MacBook Pro 15-inch Glossy Widescreen DisplayNenhum	
Teclado da Apple (US) + Manual do Usuário (Português)Nenhum	
Pacote Familiar iWork pré-instalado Nenhum	
Final Cut Express pré-instalado	

Procedimentos de Avaliação

A avaliação da aprendizagem tem como princípio a verificação do aprendizado e aquisição das competências pretendidas, da capacidade de construir e consolidar conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e gerenciais e, habilidades e atitudes, a partir das necessidades observadas na prática social e profissional. Utilizando-se de critérios claramente explicitados, são avaliados os conhecimentos e o modo como os alunos fazem uso deles. Isso permite, quando necessário, uma reorientação nas estratégias de ensino-aprendizagem e no próprio processo de formação dos alunos.

Outro aspecto relevante é o princípio da autoavaliação como instrumento que favorece o exercício de análise crítica, de percepção do crescimento do aluno, permitindo a aquisição de uma autonomia intelectual e uma visão real de sua própria formação.

Para que se possa identificar a importância das atividades oferecidas durante o percurso formativo do aluno, são utilizadas três modalidades de avaliação:

§ A diagnóstica, momento em que podemos conhecer o que os alunos já vivenciaram o que já trazem na sua bagagem cultural, os conhecimentos que já possuem e suas expectativas em relação ao curso. A avaliação diagnóstica é feita em sala de aula, pelos professores, através de observações e registros.

§ A avaliação formativa é realizada ao longo do processo, observado o desempenho revelado pelos alunos nas diferentes disciplinas. Cada professor registra as atividades realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo, a fim de melhor planejar suas aulas e promover estratégias de intervenções pedagógicas diferentes.

§ A avaliação somativa é considerada no momento da entrega da produção acadêmica, nas diferentes disciplinas que integram o currículo. Cabe ressaltar que essa modalidade de avaliação não tem como objetivo primordial selecionar, classificar, ordenar tipos diferenciados de aprendizagem, mas, sobretudo, fornecer informações e questões que são analisadas para a tomada de decisão a cerca do melhor caminho a ser construído para a formação do perfil profissional desejado.

Compreende-se a avaliação como uma atividade que fornece informações e questões para que se possa refletir sobre o melhor caminho a ser construído durante a formação profissional, tentando resgatar o potencial de cada um dos alunos. A avaliação é vista como um processo indispensável para o (re) planejamento das ações educativas.

Ela não ocupa um espaço único e específico, com o propósito de avaliar o que o aluno produziu, mas faz parte de um processo contínuo e permanente, permitindo avanços sem ferir as normas pré-estabelecidas institucionalmente, quanto ao momento e formas de registrar os resultados obtidos pelos alunos.

O processo de avaliação oficial será composto de três etapas, Avaliação 1 (AV1), Avaliação 2 (AV2) e Avaliação 3 (AV3).

As avaliações poderão ser realizadas através de provas teóricas, provas práticas, e realização de projetos ou outros trabalhos, representando atividades acadêmicas de ensino, de acordo com as especificidades de cada disciplina. A soma de todas as atividades que possam vir a compor o grau final de cada avaliação não poderá ultrapassar o grau máximo de 10, sendo permitido atribuir valor decimal às avaliações. Caso a disciplina, atendendo ao projeto pedagógico de cada curso, além de provas teóricas e/ou práticas contemple outras atividades acadêmicas de ensino, estas não poderão ultrapassar 20% da composição do grau final.

A AV1 contemplará o conteúdo da disciplina até a sua realização, incluindo o das Atividades Estruturadas.

As AV2 e AV3 abrangerão todo o conteúdo da disciplina, incluindo o das Atividades Estruturadas.

Para aprovação na disciplina o aluno deverá:

1. Atingir resultado igual ou superior a 6,0, calculado a partir da média aritmética entre os graus das avaliações, sendo consideradas, apenas, as duas maiores notas obtidas dentre as três etapas de avaliação (AV1, AV2 e AV3). A média aritmética obtida será o grau final do aluno na disciplina.
2. Obter grau igual ou superior a 4,0 em, pelo menos, duas das três avaliações.
3. Frequentar, no mínimo, 75% das aulas ministradas.

Bibliografia Básica

Bibliografia Básica

Pro 3.12 ALVES JUNIOR, Edmundo de Drumond, MELO, Victor Andrade de. **Introdução ao lazer**. 1ª. ed. Barueri, SP: Manole, 2003. (Bibliografia)

Pro 3.13 CAVALLARI, Vinícius Ricardo, Zacharias, Vany. **Trabalhando com recreação**. 7^a ed. São Paulo: Ícone, 2004. (Bibliografia)

Pro 3.14 WEINECK, J. **Atividade Física e Esporte: para quê?** 1. ed. São Paulo: Manole, 2003. (Bibliografia)

Bibliografia Complementar

Bibliografia Complementar

Pro 3.15 ISAYAMA, Hélder Ferreira; WERNECK, Cristianne Luce Gomes (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Bibliografia)

Pro 3.16 MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.) **Lazer e Sociedade: Múltiplos Olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Bibliografia)

Pro 3.17 MELO, V.A. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil**. São Paulo: Ibrasa, 2006. (Bibliografia)

Pro 3.18 SCHWARTZ, Gisele Maria (coord^a). **Educação Física no ensino superior: Atividades recreativas**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. (Bibliografia)

Pro 3.19 SOARES, C.. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Bibliografia)

Pro 3.20 TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais do Esporte**. São Paulo: Cortez, 2011 (Bibliografia)

Indicação Material Didático

Pro 3.21 Alcyane Marinho;Heloisa Turini Bruhns, **Viagens, Lazer e Esporte: o Espaço da Natureza**, editora: Manole, edição: 1, ano:2006 (Indicação material didático)
capítulo: Aventuras de Lazer na Natureza: O que Buscar Nelas?, nº de páginas: 31

Pro 3.22 Schwartz, Gisele Maria, **Educação Física no Ensino Superior - Atividades Recreativas**, editora: Guanabara Koogan, edição: 1, ano:2004 (Indicação material didático)
capítulo: Atividades Recreativas e Educação Ambiental: Uma Parceria Imbatível, nº de páginas: 17

capítulo: Atividades Recreativas em Parques Públicos, nº de páginas: 10

capítulo: Atividades Recreativas e Deficiência: Perspectivas para a Inclusão, nº de páginas: 19

capítulo: Atividades Recreativas e Envelhecimento, nº de páginas: 10

Vários, **M@teri@l Complement@r ABDR-ES**, editora: ABDR, edição: 1, ano:2010
capítulo: M@teri@l Complement@r - Cfcp, nº de páginas: 1

Pro 3.23 Victor Andrade de Melo, Edmundo de Drummond Alves Jr, **Introdução ao lazer**, editora: Manole, edição: 2, ano:2012 (Indicação material didático)
capítulo: Lazer: Conceitos, nº de páginas: 14. capítulo: A Animação Cultural, nº de páginas: 21. capítulo: O Profissional de Lazer, nº de páginas: 11. capítulo: Lazer: Campo Acadêmico, nº de páginas: 13. Total de páginas do material didático: 147

APÊNDICE 3 – APRESENTAÇÃO DO QUADRO DE CATEGORIAS E UNIDADES DE SIGNIFICADO CORRESPONDENTES

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Indagações sobre a construção dos conceitos de lazer	Pro 2.2; Pro 2.4; Doc 2.1; Doc 2.2; Dis 4.1; Dis; Dis 5.1; Dis 5.2; Dis 6.1; Dis 6.3; Dis 7.1.
Conteúdos do lazer	Pro 1.5; Pro 1.9; Pro 1.10; Pro 1.11; Pro 1.12; Pro 1.13; Pro 1.14; Pro 1.15; Pro 1.16; Pro 1.17; Pro 1.18; Pro 1.19; Pro 1.20; Pro 1.21; Pro 1.22; Pro 1.23; Pro 1.24; Pro 1.25; Pro 1.26; Pro 2.1; Pro 3.1; Pro 3.3; Pro 3.4; Pro 3.5; Doc 1.2; Doc 1.4; Doc 2.3; Doc 2.4; Dis 1.1; Dis 3.1.
Análise da literatura especializada em lazer	Pro 1.3; Pro 1.6; Pro 1.7; Pro 1.8; Pro 1.27; Pro 1.28; Pro 1.29; Pro 1.30; Pro 1.31; Pro 1.32; Pro 2.3; Pro 2.9; Pro 2.10; Pro 2.11; Pro 2.12; Pro 2.13; Pro 2.14; Pro 2.15; Pro 3.9; Pro 3.12; Pro 3.13; Pro 3.14; Pro 3.15; Pro 3.16; Pro 3.17; Pro 3.18; Pro 3.19; Pro 3.20; Pro 3.21; Pro 3.22; Pro 3.23; Doc 1.1; Dis 1.2; Dis 2.1; Dis 3.3; Dis 4.2.
Práxis do lazer	Pro 1.1; Pro 1.2; Pro 1.4; Pro 2.5; Pro 2.6; Pro 2.7; Pro 2.8; Pro 3.6; Pro 3.9; Pro 3.10; Doc 1.3; Dis 4.3; Dis 6.2; Doc 1.5; Dis 2.2; Dis 3.2.
Formação do profissional de Educação Física	Pro 3.2; Pro 3.7; Pro 3.8; Pro 3.11; Pro 3.23; Pro 3.24; Pro 3.25.